جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـة التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قســم العلوم التربوية والنفسية

أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر

رسالة قدّمتها

عدوية محمد مسعود الكرخي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التأريخ)

بإشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

١٤٣٤هـ **٢٠١٣م**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مَخۡرَجٗا ۝٢ وَيَرۡزُقۡهُ مِنۡ
حَيۡثُ لَا يَحۡتَسِبُۚ وَمَن يَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ
حَسۡبُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمۡرِهِۦۚ قَدۡ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ
شَيۡءٖ قَدۡرٗا ۝٣ ﴾

صَدَقَ اللَّهُ العَظِيمُ

(الطلاق/ ٢-٣)

الإهـــداء

إلـــى . . .

- سيد الأولين والآخرين ، صاحب البيان الذي أوتي جوامع الكلم واللسان سيدنا أبي القاسم محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) .

- وطني الجريح الذي ما زالت تنزف جراحه شهداءً كل يوم .

- سبب وجودي في الحياة ... والدي العزيز أطال الله عمره .

- من طرزت بالحب أثوابنا ، وأذابت شمعة أيامها في سبيلنا ، ربيع قلبي وبسمة شفاهي ، وباحة الورد والياسمين ... والدتي الحبيبة اللهم أحفظها .

- من ترقبوا وانتظروا كي أكون ... إخوتي وأخواتي حفظهم الله جميعاً .

- الواحة الخضراء والمأوى الدافئ الذي يقيني من أعاصير الحياة ... زوجي الغالي " حسن " .

- سندي وأعزائي في هذهِ الدنيا ... أولادي محمد وعلي الكرار .

- نبضات قلبي وزهرات عمري ، اللواتي تحمّلْن الصعاب معي ... رلا ، رسل ، بناتي وقرة عينيّ .

أهدي ثمرة جهدي

الباحثـــة

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر**) التي قدمتها الطالبة (**عدوية محمد مسعود**) ، قد جرى باشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) .

التوقيع :

أ.د.عبد الرزاق عبد الله زيدان

العنبكي

المشـــــرف

/ / ٢٠١٣

إقرار رئيس القسم

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

أ.م.د.خالد جمـال حمـدي الدليمـي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠١٣

إقرار الخبير اللغوي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر**) وقد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : مدرس
الاســـــــم : د.محمد عبد الرسول سلمان
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣

إقرار الخبير العلمي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر**) وقد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء علمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : هنـــــاء خضيـــر جـــلاب
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، إننا أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر)** وقد ناقشنا الطالبة **(عدوية محمد مسعود)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) ، وبتقدير (امتياز) .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.أشــواق نصيــف جاســم
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.محمد شلال عبيد
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ
الاســـــــم : د.عبد الرزاق عبد الله زيدان
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣
(المشرف)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.سلمى مجيد حميد
التاريـــــخ : / / ٢٠١٣
(رئيس اللجنة)

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى بتاريخ / /٢٠١٣

أ.م.د.نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد الكلية / وكالة
/ / ٢٠١٣

أولاً – مشكلة البحث Problem of Research :

يواجه تدريس التأريخ مشكلات عدة أفرزتها أساليب وطرائق تدريس هذه المادة ، فقد كانت الأساليب السائدة تعتمد على الحفظ والتلقين مما جعل الطلبة يقوموا باستظهارها وكثيراً ما كانوا يقعون في الإشكالات ، ذلك لأن الطرائق التقليدية مبنية على الحفظ سطراً بعد سطر وكلمة بعد كلمة فإذا نسوا الكلمة الأولى غاب عنهم الدرس كله (عبيدات وأبو السميد ، ٢٠٠٧ ، ص١٨) . وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها هذهِ المؤسسات التربوية والتعليمية ومع ما طرأ عليها من تحولات كمية ونوعية فإن مناهجها ونشاطاتها وطرائقها التدريسية ما تزال قاصرة نسبياً عن تنمية أساليب التفكير السليمة لدى الطلبة . إذ ما تزال مناهجها وأساليب تقويمها تعتمد أساليب تلقين المعلومات والحقائق للطلبة ويبقى المتعلم يمثل الدور السلبي في العملية التعليمية مكتفياً بتلقي ما يفرض عليه في الكتب المقررة وعليه أن يتقبل كل ما يطرح فيها دون نقد أو بحث (العبيدي ، ٢٠٠٥ ، ص٥-٦) .

فتركيز المدرس على حشد أكبر قدر من المعلومات لاعتقاده أن ذلك يزيد من احترام المتعلم لمادة التأريخ على الرغم من أن النتيجة كانت في أغلب الأحيان هي شعورهم بثقل المادة الدراسية وعدم إدراكهم لقيمتها في حياتهم ، وسرعان ما كانوا ينسونها بعد أن تؤدي وظيفتها وهي الإجابة على أسئلة الامتحان (الطيطي وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص٤٨) .

وبالرغم من تأكيد وجوب استعمال طرائق تدريسية متنوعة في تدريس التاريخ إلا أن التعليم التقليدي القائم على الإلقاء ما زال هو نمط التعليم السائد في غالبية مدارسنا ، إذ يجلس الطلبة في صفوف منتظمة من المقاعد الدراسية ويستمعوا إلى شرح المدرس ويكتبوا ما يكتبه ويجيبوا عن الأسئلة التي يطرحها عليهم ، وترى الباحثة أَنّ إهمال أو قلة استعمال المؤسسات التربوية لطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة أدى إلى تدني التحصيل الدراسي لدى الطالبات . إذ أظهرت نتائج بعض من الدراسات في مجال تدريس مادة التاريخ أن طرائق تدريسها السائدة هي طرائق تقليدية غالباً ، وليست فاعلة

فـــي تحقيـــق أهـــداف تـــدريس التـــاريخ كدراســـة (العـــزاوي ، ٢٠١٢) ودراســـة (العبادي ، ٢٠١٢) .

وكثيراً ما كان الطلبة يشعروا بصعوبة المادة وجفافها وينصرفوا عنها إلى الملخصات أو الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على أسئلة الامتحانات ويرجع ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزماني في مادة التأريخ مما يصعب على الطالبات إدراكها ، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الأخرى كالمواد العلمية ، وإذا كان من الممكن أن يتلاشى البعد المكاني بالنسبة للجغرافية أو التربية الوطنية فإنه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للتاريخ ، ذلك لأن التاريخ متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه أو التعبير عنه إلا في أطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول أن تعبر بها عن مجريات أحداث وأمور وقعت في عصور مضت وانتهت (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص٦٩) .

أما البعد الزماني فإن التواريخ كثيرة وقد ترهق الطلبة دون أن يكون لبعضها قيمة أو مغزى واضح ، على الرغم من أن التواريخ لا غنى عنها في دراسة مادة التأريخ ، ولكن الكثير منها قليل الفائدة زيادة على أنه مرهق للطالبات ومعطل للفهم لذلك ينبغي أن تكون القيمة النسبية في فهم التاريخ وتدريسه على أساس مستوى إدراكهن ودرجة نضجهن وميولهن (السيد ، ١٩٦٢ ، ص٢١٦) .

ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث عن أفضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها للعمل على تحقيق أهداف تدريس مادة التأريخ ويرى (الحسناوي ، ٢٠٠٣) إن تحقيق ذلك يعتمد على فاعلية الاستخدام وجودته في الممارسات التي تتضمنها مجالات عملية التدريس والمتمثلة في طرائق التدريس والنشاطات المصاحبة التي ينبغي أن تتلائم مع النظرة التربوية واتجاهاتها الحديثة في رفع مستوى تحصيل الطلبة وأبعادهم عن آلية الحفظ والاستظهار ، وتبني الفهم أساساً في عملية التعلم (الحسناوي ، ٢٠٠٣ ، ص٢) .

وترى الباحثة أن التأريخ يواجه صعوبة في أسلوب تدريسه من خلال الزيارة

الاستطلاعية التي قامت بها لعدد من المدارس[١] ولقائها مع عدد من المدرسات وسؤالها عن مستوى تحصيل الطالبت ومصاحبتهن إلى داخل غرفة الصف ، ومن خلال اطلاع الباحثة على ما تيسر من الدراسات التي أجريت في العراق في مجال تحصيل الطالبات وجدت أن هناك ضعفاً في التحصيل كما في دراسة (حسين ، ٢٠٠٩) ودراسة (التميمي ، ٢٠٠٥) والتي عزت السبب إلى الطرائق التقليدية مما حدا بالباحثة إلى تجريب إستراتيجية جديدة في التدريس وهي إستراتيجية تسلق الهضبة في محاولةٍ لمعرفة مدى إمكانية توظيفها في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة التأريخ .

ويمكن إيضاح مشكلة البحث بوجود ضعف في تحصيل الطالبات وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي ذكرت آنفاً وكذالك عدم توظيف الاستراتيجيات في التدريس من قبل مدرسي التأريخ . ويمكن الإجابة عن مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي :

هل هناك أثر لإستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ؟

---

(١) قامت الباحثة بزيارة لعدد من المدارس ومنها ثانوية إيلاف وثانوية المعرفة بتاريخ ٢٦-٢٠١٢/١٠/٢٧م .

ثانياً – أهمية البحث Importance of Research :

إحتل الجانب العلمي في الوقت الحاضر مكانة بارزة نتيجة التطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر وفي شتى المجالات ومنها ميدان التربية والتعليم ، والتغيرات المتلاحقة التي تفرضها تلك التطورات السريعة وسيادة الآلة ، والتقدم التكنولوجي الهائل والثورة المعلوماتية ، حيث إن كل هذه الأمور أحدثت تغيرات جذرية في مفهوم التدريس (الحريري ، ٢٠٠٧ ، ص٥) .

وعليه فإن لهذا التطور العلمي الكبير أثراً بدرجة عالية جداً في تطور معظم الدول في كافة جوانب الحياة ، إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة ، والعصر الذي نعيشه اليوم أختلف عن الماضي من حيث سرعة التطور والتغيير في مختلف المجالات (أشتيوه وآخرون ، ٢٠١١ ، ص١١) .

وفي ظل هذا التطور العلمي تقع على التربية مسؤولية مهمة هي مواكبة ذلك التطور الكبير من خلال إعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني المتواصل ومسايرته ، والقادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض على المجتمع (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص١٨) . وترى الباحثة أن المجتمع اليوم يحتاج إلى التربية والتعليم أكثر من أي وقت مضى ، لأن الثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي التي يجتاح العالم لن يتحقق إلا بفضل وتعليم قائم على مناهج مخططة في ضوء القوة التي تؤثر في نمو الطلبة .

ولكي تحقق التربية أهدافها فهي بحاجة إلى منهج متكامل متوازن يأخذ في حسبانه المجتمع بما فيه من تطورات وتناقضات ويأخذ في اعتباره طبيعة النشاط أو المادة التي يقدمها لطلبته ، وبعبارة أخرى تريد التربية منهجاً يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به إلى مستوى الكفاية في بنائه (أبو حويج ، ٢٠٠٦ ، ص٨٦) .

وإن وسيلة التربية في تحقيق أهدافها هي المدرسة ، التي تقوم بتنفيذ فلسفتها في الميدان التربوي ، وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية مهمة ذات تأثير فاعل في سلوك

المتعلم ورعايته ، وهي إحدى الوسائل التي تعتمد في ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع فعلي يتمثل في المراحل الدراسية كافة (الخالدي ، ٢٠٠١ ، ص٣) .

وتواجه المدارس اليوم تحديات صعبة تتمثل في الظروف الاجتماعية المحيطة بها التي تقف حجر عثرة أمام الطلبة ، وتعيق نموهم التعليمي ، ولقد كانت غاية المدارس على الدوام أن يتوسع الطلبة ويستمروا في تعلمهم إلى ما بعد الفترات الزمنية والسنوات التي يتم قضاؤها في المدرسة ، ويعد تحقيق هذه الغاية بجانب بناء المواطن الصالح المسؤول ، أحد المواضيع المثيرة للجدل في حقل التربية (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٣) .

فمن المعروف أن الحكم على المؤسسات التربوية المهمة ومن ضمنها المدرسة ، يكون في سياق الغايات والأغراض التي تقوم بها ، وعندما تدرس الغايات ويتم قبولها ، فإن المجهود يوجه نحو اختيار الوسائل التي تحقق تلك الغايات (حمادات ، ٢٠٠٩ ، ص١٧٢) .

ووسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها هو المنهج ، إذ يؤكد الكثير من المربين بأن المنهج يمثل الركن الأساسيّ للعملية التربوية بجميع أبعادها فهو أداة رئيسة تحقق التربية من خلاله أهدافاً وخططاً واتجاهات في كل مجتمع ، فبدونه لا يمكن للمدرس من تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية لأنه يتضمن مجموعة من الخبرات المتنوعة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء الطالب على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية شاملة (الوكيل ومحمود ، ٢٠٠١ ، ص٢٨) .

وإن المنهج يحتاج مدرساً ناجحاً يستطيع أن يفهم فهماً حسناً ثم يحول هذا الفهم الحسن إلى معلومات علمية ينتفع منها الطلبة انتفاعاً منهجياً سليماً فالمدرس هو أجدر من يمكن أن يقدم خزيناً علمياً يستفيد منه النشء الجديد ولعل الانطلاق من مقولة (أعطني مدرساً جيداً أعطيك المجتمع الذي تريد) يؤكد القيمة الكبرى التي يحظى بها المدرس فهو الذي يعتلي قمة الهرم في العملية التربوية فلا أحد سواه يمكنه أن يحدث تغيراً

في بنية المجتمع (الموسوي ، ٢٠٠٢ ، ص٣٠) .

والمنهج الدراسي الحديث يؤكد أهمية المتعلم وايجابيته فيشجعه على التعاون ويدربه على النقد مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتدريبهم على الأساليب الديمقراطية من خلال الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، أصالة من الخصائص الإبداعية التي تحافظ على هوية الأمة ، ومعاصرة تجعلها قادرة على التكيف والعيش وسط حياة متغيرة (الخوالدة ، ٢٠٠٧ ، ص١٢) .

ومن بين مناهج العلوم التي تحتل مكانة مرموقة بين المناهج الدراسية منهج العلوم الاجتماعية ، الذي زاد الاهتمام به في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير وذلك لإدراك المؤسسات التربوية أهميته في بناء شخصية المتلقي المتكاملة والمنتجة والمبتكرة ، وتعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي تدرس في جميع المراحل التعليمية ، إذ إنه سجل حياة الأمم والمرآة التي تعكس بطولاتها وأمجادها ، وكتابها الذي دونت به أحداث حياتها وتسلسلها وتعاقبها (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص٣-٥٥) .

وتهدف الدراسات الاجتماعية إلى إعداد مواطن مهتم ومتحمل للمسؤولية ولديه إطار جامعي مرجعي وخلفية جيدة لتقرير ما هو صحيح وما هو الخطأ (أبو دية ، ٢٠١١ ، ص٢٧) .

ومن المواد الاجتماعية التي تختص بدراسة الأحداث والمواقف والشخصيات مادة التاريخ لأجل تطوير قدرات الطلبة وزيادة فهمهم ومعرفتهم ووعيهم بالأحداث والمواقف والشخصيات التاريخية ، وإثارة تفكيرهم بشكل علمي قائم على الدراسة والتحليل الموضوعي وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة واتخاذ موقف علمي في مجمل الأحداث السالفة والجارية فضلاً عن أن مادة التاريخ تأخذ المتعلم بعيداً عن واقعه والمحيط الذي يعيش فيه لمعرفة الحضارات والثقافات الأخرى ، والوقوف على أعمالها ومنجزاتها وقفة متأمل بعقلية نقدية منفتحة بعيدة عن التحيز سعياً لاكتساب القيم ليس من

خلال المحاكاة فقط ، ولكن من خلال فحص هذه القيم والأفكار والأعمال وتقييمها (parker , 2001 , 32) .

وتبرز أهمية التاريخ من خلال اهتمامه بدراسة العلاقات الإنسانية تبعاً لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطور وتعد دراسة الأحداث والقضايا التي تطرأ على هذه المجتمعات ومتابعة التغيرات من ضمن اهتمام التاريخ (قطاوي، ٢٠٠٧ ، ص٢٦). وترى الباحثة أَنَّ استعمال إستراتيجية تسلق الهضبة في تدريس مادة التأريخ تعمل على تطوير الوعي بعملية الفهم والتي تساعد الطالبات على فحص فهمهن بحيث يصبحن على وعي بماذا يتعلمن وكيف يتعلمن .

وأثبتت العديد من الدراسات ومنها دراسة (الربيعي ، ٢٠٠٣) ودراسة (العاني ، ٢٠٠٧) أن المشكلات التي تواجه العملية التدريسية ولاسيما مادة التاريخ هي الطرائق والأساليب التدريسية السائدة في مدارسنا التي تعتمد على تحفيظ الطلبة الحقائق والمعلومات التاريخية من دون فهم أو إدراك الترابط بينها مما يجعل عمليات استرجاع المعلومات صعبة (الدليمي ، ٢٠١٢ ، ص٢) .

وهذا يدل على أن واقع تدريس مادة التاريخ ما زال يعتمد على الطرائق التقليدية التي يستعملها مدرسو المادة في تدريسهم ، الأمر الذي جعل معظم الطلبة ينظرون للمادة على أنها مادة للحفظ ويحاولون استرجاعها في الاختبارات ، ويؤكد (العامري ، ٢٠٠٦) بأن هذا يتناقض ويتقاطع مع الأسس التربوية الحديثة التي تؤكد على الفهم والإدراك للحقائق وبالتالي يجعلها أكثر احتفاظاً وبقاء عند الطلبة لا نسيانها بمجرد انتهاء الاختبارات (العامري ، ٢٠٠٦ ، ص١٩٨) .

وعليه فإنّ المدرس يحتاج إلى أن يتزود باستراتيجيات تعليم عملية تسهل على الطلبة الإقبال على انجاز المهام اليومية المسندة إليهم ، فاستخدامه لاستراتيجيات التعليم يحد من الحاجة إلى إتباع سياسة المجابهة مع الطلبة بهدف دفعهم إلى التعلم ، كما أن هذه الاستراتيجيات تعمل على جذب انتباه الطلبة بشكل طبيعي للتعلم وتحفزهم على المشاركة

الفاعلة (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٨) .

وتعد استراتيجيات التدريس العمود الفقري في أي موقف تعليمي – تعلمي ، إذ يرتكز عليها المدرس في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوب فيها لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة ، لذلك كانت موضع اهتمام التربويين في جهودهم البحثية المختلفة ، وقد أدى هذا الاهتمام بطرائق التدريس إلى القول إنَّ (المدرس الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة) (قطاوي ، ٢٠٠٧ ، ص١٣٩) .

وتشكل استراتيجيات التدريس عنصراً مهماً في العملية التربوية لأنها تؤدي دوراً بارزاً في تحقيق الأهداف التعليمية ، وهذا ما جعل الباحثة تسعى إلى توظيف إستراتيجية تدريسية حديثة تأمل أن تعين الطالبات على فهم أكثر لمادة التاريخ ، وهي إستراتيجية تسلق الهضبة والتي تعني (الاقتراب من الحل) وهي من استراتيجيات حل المشكلات والتي تستند إلى مسلمة تقول : إن أي خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل يقوم بها الفرد ستقوده إلى الحل الذي يوصله إلى الهدف النهائي ، لهذا فإذا قام المدرس بحث طالباتها على التأمل في الموضوع والتنظيم والتشخيص والربط فان ذلك سوف يعينهن على طريق حل المشكلة ، فكلما تخيلت الطالبة أَنّها تسلقت الهضبة فهذا يعني أنها انتقلت إلى الخطوة الثانية واقتربت من الحل في الوقت الذي تقود فيه إستراتيجية تسلق الهضبة الطالبة إلى خطوة تجعل منها قريبة للوصول إلى الهدف من خلال تركيزها في حل المشكلة (أبو جاد ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٣٣١) .

ومن ايجابيات إستراتيجية تسلق الهضبة (الاقتراب من الحل) تعزيز العلاقة بين المدرسة والبيئة التي تعيش فيها الطالبة ، وتجعل للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة ، لأنها تمكن الطالبة من مواجهة المشكلات والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة معتمدة في ذلك على نشاطها الخاص عن طريق ربط العلم بالعمل ، ليتكامل الفكر مع الواقع وتمكن المدرس من تحويل الموضوعات الدراسية جميعها إلى مشكلة ، تثير انتباه الطلبة وتعمل على شدهم إلى الدرس (الشربيني وطنطاوي ، ٢٠٠٦ ، ص٩٥) ، وإنها من

الاستراتيجيات المنظمة والميسرة التي تؤكد على تدريب الطلبة على نوع من الانتباه لحل المشكلة بعد تحديدها ، وعن طريقها تنمى قدراتهم في معرفة طريقة البدء في عملية حل المشكلة ، وهذا ما أكدته دراسة (الجنديل ، ٢٠١٢) .

لكن على الرغم من كل الايجابيات السابقة إلا أن هناك سلبية لهذه الإستراتيجية وهي أنها تحتاج إلى وقت أكثر من الوقت المحدد للحصة الدراسية ، نتيجة تأمل الطالبات للمشكلة المعروضة وتشخيصها وصياغة الحلول ومعالجتها ، لذا عملت الباحثة على إعطاء موضوعات قليلة تناسب وقت الدرس للتمكن من استعمال الإستراتيجية بشكل إجرائي صحيح .

وانطلاقاً من الاهتمام بواقع الطالبات ، ولاسيما طالبات المرحلة الإعدادية اللواتي يتميزن بظهور استعدادات جديدة على مستوى مداركهن ، حيث إن لطالبات هذه المرحلة خصوصية ، فهن أكثر استقراراً ، إذ تحقق لديهن درجة من النضج تظهر في حالات متعددة عن طريق اتجاه أكثر جدية نحو العمل ، والاهتمام بالإعداد للمستقبل (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص٣٣) .

تتجلى أهمية الإستراتيجية بجعل الطالبات قادرات على تفحص المعلومات المعطاة بطريقة موضوعية ، ولديهن القدرة على التعرف إلى المشكلات التربوية والتعليمية المختلفة التي يعاني منها المجتمع بطريقة منطقية ، والتفكير في حلها من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة ، واستخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات متعددة من التفكير في المشكلة الواحدة وتنمية شخصية الطالبة تنمية شمولية بجعلها قادرة على اكتساب مهارات معالجة المعلومات والقدرة على تحديد مصادرها وتحليلها ، وتنظيمها وتفسيرها ، وتقييمها ، والمهارة في صياغة الفرضيات واختبارها ، والتوصل إلى التعميمات واكتشاف التحيز وممارسة عمليات التفكير المختلفة كالفهم والملاحظة والتحليل والتفسير الناقد والإبداعي ، وصنع القرار .

وكذلك تهيئة التفاعل بين المدرسة والطالبة في داخل الصف وخارجه ، إذ إن

التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقة إنسانية متبادلة بينهما ، تحدث في الصف من خلال إبداء الآراء ووجهات النظر حتى الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية (عباس ، ٢٠٠٧ ، ص١٧٢) .

وعلى حد علم الباحثة فإن هذه الدراسة أول دراسة رائدة في العراق تبحث في أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر .

ثالثاً – هدف البحث وفرضيته The Aim and Hypothesis of The Study :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف (أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر) .

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر على وفق إستراتيجية تسلق الهضبة وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

رابعاً – حدود البحث Limits of The Study :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. إحدى المدارس النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة/٢ .
٢. طالبات الصف الخامس الأدبي .
٣. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) .
٤. الفصول الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) .

خامساً – تحديد المصطلحات Determine The terms :

١– الأثر :

أ– **لغـة :** مـأخوذ مـن أثـرت الشـيء – بفـتح الهمـزة والتـاء المثلثـة – أي : نقلتـه أو تتبعته ، ومعناه عند أهل اللغة : ما بقي من رسم الشيء وضربة السيف ، ويجمع على آثار ، مثل : سبب وأسباب (ابن منظور ، مادة أثر ، د.ت ، ص٢٥) .

ب– **اصطلاحاً عرفه الحثني :** إنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه بتأثير المتغير المستقل (الحثني ، ١٩٩١ ، ص٢٥٣) .

٢– إستراتيجية Strategy :

عرفها كل من :

أ– **محمد طه :** " حددها هي مصطلحات مرتبطة بتوافقية وإبداعية الفرد إذ تظهر في التاريخ تحت أسماء مختلفة ، فالإستراتيجية هي مخطط schema بمصطلح بارتلت bartelt ، وهي الخطة Plan بمصطلح ميللر وغالانتر وبرايبرام pribram & galanter ، miller ، والإطار frame بمصطلح منسكي minsky وهي نظام إنتاج system production بمصطلح نيوويل وسيمون newell & simon " (محمد طه ، ٢٠٠٦ ، ص١١٩) .

ب– **الحريري :** " فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن ، ويعنى أنها طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين " (الحريري ، ٢٠٠٧ ، ص٩٧) .

ج– **أبو رياش وآخرون :** " هي خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم

لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للطلبة وأهدافهم التعليمة " (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢) .

وقد عرفتها الباحثة إجرائياً :

عدد من الطرائق والإجراءات والأساليب والوسائل والتقويم التي تستعملها الباحثة في تدريب طالبات المجموعة التجريبية لزيادة تحصيلهن في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستعمال إستراتيجية تسلق الهضبة .

٣- إستراتيجية تسلق الهضبة (الاقتراب من الحل) Strategy HILL CLIMB :

عرفها كل من :

أ- **شبر وآخرون :** " هي الإستراتيجية التي تنمي المهارات اللازمة عند الطلبة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة ، لم يسبق لهم أن مروا بها ، وتمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية " (شبر وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص١١٢) .

ب- **أبو رياش وغسان :** " هي المشكلة التي تثير لذة طبيعية في الدرس ، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالبة فعالاً ويقظاً ، وأنها تساعد على تدريب الطالبات على التفكير الصحيح " (أبو رياش وقطيط ، ٢٠٠٨ ، ص٧٣) .

وعرفتها الباحثة إجرائياً :

مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تقوم بها طالبات الصف الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) ، بعد أن تقوم المدرسة (الباحثة) بعرض مشكلة من ضمن موضوع الدرس ، فتعمل الطالبات على البحث عن الحل الصحيح لها عن طريق مجموعة من الخطوات حتى يصلن إلى نهاية الحل ، بعدها تقوم المدرسة (الباحثة) بتفسيرها وفقاً

للقاعدة العامة للإستراتيجية .

٤- التحصيل Achievement :

أ- لغة :

عرفه مصطفى وآخرون : " حصل الشيء – حصولاً : بقي وذهب ما سواه ، ويقال : ما حصل في يدي شيء منه : ما رجع ، وحصل عليه كذا : ثبت ووجب ، وحصل فلان على الشيء : أدركه وناله " (مصطفى وآخرون ، ١٩٦١م ، ص١٧٩) .

ب- اصطلاحاً :

عرفه كل من :

١. **شحاته** : " هو مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو مهارات ، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بنحو يمكن معه قياس المستويات المحددة " (شحاته ، ٢٠٠٣ ، ص٨٩) .

٢. **أبو جادو** : " هو محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يصنعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات " (أبو جادو ، ٢٠٠٨ ، ص٤٢٥) .

٣. **علام** : " هو الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف ، أو إنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة ، وتتمثل في درجات الاختبارات أو العلامات التي يضعها المدرس لطلبتهِ أو كليهما " (علام ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠١) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً :

مقدار ما يحصل عليه طالبات عينة البحث من معلومات وخبرات في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليهما في الاختبار بعد دراستهم مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر خلال مدة التجربة .

٥- التأريخ Article History :

عرفه كل من :

أ- **الطبري :** عبارة عن أحداث رتبت وفق المنهج الحولي ، معتمداً على عملية الإسناد في تثبيت تلك الحوادث التاريخية (الطبري ، ١٩٨٨ ، ص١) .

ب- **المسعودي :** " تحقيق عملية في المحادثة التاريخية وهذا يتم عن طريق الرحلة أو المشاهدة ، وكان حذراً من سماع الرواية التاريخية لأنه يبين أن عملية المشاهدة هي التي تدلنا عن المنهج العلمي التاريخي (المسعودي ، ١٩٨٤ ، ص٨٤) .

ج- **ابن خلدون :** إنه فن يقف على أحوال الماضي من الأمم والأنبياء في سيرهم والملوك في قولهم وسياستهم من ثم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرونه في أحوال الدين والدنيا (ابن خلدون ، د-ت : ص٧٩) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً :

هو تدريس الموضوعات التاريخية المعاصرة والقيم والمفاهيم التي تضمنتها الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التأريخ المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) وربطها بالأحداث الجارية .

٦- الصف الخامس الأدبي :

هو السنة الثانية من المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) وتكون هذه المرحلة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات حيث تشمل (الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس) الأدبي والمواد الدراسية في هذه الصفوف مواد إنسانية وتعليمية (وزارة التربية ، ١٩٨٩ ، ص٤) .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

الهدف :

اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لمتغيراتها ، فقد هدفت دراسة (المنشداوي ، ٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية تسلق الهضبة في التحصيل ، بينما هدفت دراسة (الجنديل ، ٢٠١٢) إلى أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم ، في حين هدفت دراسة (حسين ، ٢٠٠٩) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية ما فوق المعرفة في التحصيل . أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر .

المرحلة الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي أجريت فيها ، فمنها ما أجري عن طلاب الصف الرابع العلمي كما في دراسة (المنشداوي ٢٠١١) ، ومنها أجري على طالبات الصف الأول المتوسط كما في دراسة (الجنديل ٢٠١٢) ، بينما دراسة (حسين ٢٠٠٩) كانت على طالبات الصف الخامس الأدبي ، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على طالبات الصف الخامس الأدبي .

المادة الدراسية :

كانت هناك العديد من المواد المتنوعة التي تناولتها هذه الدراسات ، حيث اختصت دراسة (المنشداوي ، ٢٠١١) في مادة قواعد اللغة العربية ودراسة (الجنديل ، ٢٠١٢) في الجغرافية العامة ، أما دراسة (حسين ٢٠٠٩) ودارسة (الحديدي ، ٢٠١٢) فإنّهما اختصتا في مادة التأريخ ، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في مادة التأريخ الأدبي الحديث والمعاصر .

أماكن أجراء الدراسة :

تشابهت الدراسات السابقة في أماكنها التي أجريت فيها حيث إنَّ جميع هذه الدراسات في العراق . والدراسة الحالية في العراق أيضاً .

منهجية الدراسة :

اتخذت جميع الدراسات السابقة منهجاً يلائم دراستها ، وهو المنهج التجريبي ، مثل دراسة (المنشداوي ، ٢٠١١) و(الجنديل ، ٢٠٠١٢) ودراسة (حسين ، ٢٠٠٩) وكذلك الدراسة الحالية انتهجت المنهج نفسَهُ .

حجم العينة :

كان هناك اختلاف في حجوم العينات للدراسات السابقة فقد كانت أكبر العينات في دراسة (الجنديل) التي بلغت (٨٥) طالبة وأصغرها دراسة (المنشداوي) التي بلغت (٥٢) طالبة ، أما عينة الدراسة الحالية فسوف تختار عينة مناسبة .

جنس العينة :

اختلفت الدراسات السابقة في جنس العينة ، فمنها ما أجري على طلاب كما في دراسة (المنشداوي) ودراسة (الحديدي) ومنها ما اجري على طالبات كما في دراسة (الجنديل) ودراسة (حسين) أما الدراسة الحالية فسوف تطبق على طالبات .

أداة الدراسة :

تباينت أدوات الدراسات السابقة وذلك حسب متطلبات كل منها فقد تناولت دراسات الاختبار التحصيلي كما في دراسة (المنشداوي ٢٠١١) ودراسة (حسين ٢٠٠٩) ومنها ما اتخذ اختبار اكتساب المفاهيم كما في دراسة (الجنديل ٢٠١٢) ، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (المنشداوي٢٠١١) ودراسة (حسين ٢٠٠٩) .

نتائج الدراسة :

دلت الدراسات السابقة جميعها على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي اتخذت متغيرات مستقلة مختلفة بالنسبة للمتغير التابع .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد البحث :

١. تحديد مشكلة البحث وأهميته .
٢. إعداد الخطط التدريسية الانموذجية المتعلقة بإستراتيجية تسلق الهضبة .
٣. تحديد أهداف الدراسة ، وصياغة الأهداف السلوكية .
٤. تحديد حجم العينة واختيارها .
٥. اعتماد الوسائل الإحصائية في الإجراءات والنتائج وتفسيرها .
٦. إعداد أداة البحث وبناء الاختبار التحصيلي .
٧. الإفادة من المقترحات والتوصيات في إجراء الدراسة الحالية .

جوانب نظرية

توطئة :

يشهد عصرنا الحاضر تطورات هائلة وسريعة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها في المجالات المختلفة ، كما يشهد تطورات تكنولوجية في شتى مجالات الحياة ، ولا شك أن هذه التطورات لها انعكاساتها على المقررات الدراسية وطرائق التدريس وأساليبه ، إذ أصبحت حدود وإمكانيات الأساليب التقليدية غير قادرة على مواجهة المتطلبات التعليمية لهذه التطورات العلمية والتكنولوجية (الطناوي ، ٢٠٠٩ ، ص٨١) .

وبما أن إستراتيجية تسلق الهضبة ترتكز على مفهوم ما فوق المعرفة كان لابد من التعرف على نشأة المفهوم ، إذ يعد مفهوم ما فوق المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة ، وإثارة للبحث ، إذ يعود في أصوله إلى أصول علم النفس ، وقد وصف وليم جيمس وجون ديوي عمليات ما وراء المعرفة التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمنياً إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستعملها هذه الأيام ، وأشارا إلى أن أصل النظرية يعود إلى مرحلتين من التطور في السبعينات من القرن العشرين هما :

- المرحلة الأولى : عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة (Bal mediation during Cognition Ver) والتركيز على استعمال اللغة الظاهرة والباطنة ، وذلك من مختلف المواقف عند أداء المهمة .
- المرحلة الثانية : هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه ، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات . وهذا ما أكد عليه ستيرنبرج Sternberg ، إن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات وذلك بهدف بناء إنموذج لعمليات التحكم بالمعرفة تميز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة (العتوم وعبد الناصر ، ٢٠٠٧ ، ص٢٦٦) .

وقد ركز البحث الحالي على إستراتيجية تساعد الطالبات على تعلم المهارات

الأساسية ، واكتساب المعلومات التي يمكن تدريسها خطوة خطوة ، وإن هذه الإستراتيجية مرتبطة بأساليب وطرائق التدريس التي بينها قاسم مشترك وهو أن تصبح كل من الطالب والمدرس سائلين وباحثين ومحققين وطارحي أسئلة ومتأملين ، من أجل الوصول إلى النتيجة النهائية (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١١٣) .

أصل كلمة الإستراتيجية :

إن الإستراتيجية strategy لفظة استخدمت أصلاً في الحياة العسكرية خلال القرن الثاني عشر وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة وحساب الاحتمالات المختلفة واختيار الوسائل المناسبة لها وقد انعكس مفهوم الإستراتيجية من مجرد كونها مفهوماً يتعلق بالعلوم العسكرية على مجالات أخرى من الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية والثقافية على السواء (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ص٢٧٩) . وإن مفهوم الإستراتيجية مفهوم حديث نسبياً لاسيما في العلوم الإنسانية ، وقد استعمل كما ذكر سابقاً في الحياة العسكرية للتعبير عن الإدارة العقلانية البعيدة المدى نسبياً للمعارك في مقابل ((التكتيك)) الذي هو فن إدارة المعارك الواحدة بعد الأخرى (زاير وداخل ، ٢٠١٣ ، ص١٢٦) .

ونلحظ قد برز مصطلح إستراتيجية في الحروب التي نشبت أوليات القرن العشرين في الحرب العالمية الأولى ، وكان يُطلق على الخطط الحربية التي توضع في أثناء الحروب وتوزع على أثرها المهمات إلى القيادات العليا ، وصولاً إلى أدنى رتبة موجودة في الجيش ، وبعد مدة وجيزة نُقل هذا المصطلح إلى الجانب التربوي من طريق نوع المصطلح الذي يحمل في ثناياه معنى الخطط المتكاملة والرئيسة والبعيدة الأمد أو القريبة أو من طريق علماء النفس الذين كانوا مشاركين في الجانب العسكري ، والذين وضعوا عدداً من النظريات والاستراتيجيات التربوية والتعليمية (زاير وآخرون ، ٢٠١٢ ، ص١٦) .

نظرة تاريخية لما بعد المعرفة :

بالرغم من أن مفهوم ما بعد المعرفة كمصطلح لم يظهر إلا في السبعينات من القرن العشرين ، إلا أن جذوره بدأت مع سقراط وأفلاطون ، فحكمة سقراط المشهورة " أعرف نفسك " تعني وعي الفرد بأفكاره ، ومشاعره وأحاسيسه وملاحظة الخبرات التي يمر بها ومرقبتها ، ويقول أفلاطون : " حينما يفكر العقل فإنما يتحدث عن نفسه " (الأعسر ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٩) .

إستراتيجية ما فوق المعرفة :

وتكتسب استراتيجيات ما فوق المعرفة أهمية في عملية التعليم والتعلم ، فهي تساعد المدرس في تعليم الطلبة كيف يَكُونوا أكثر وعياً بعمليات التعلم فضلاً عن كيف يمكن أن ينظموا تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل ، وتلعب هذه الإستراتيجية دوراً مهماً وحساساً في التعليم والتعلم الناجح وأحداثه ، لذا كان من المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما فوق المعرفة لدى الطلبة لتحديد كيف يمكن للطلبة أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية التي تهتم بتحقيق المهمة وانجازها بشكل أفضل عن طريق السيطرة على ما فوق المعرفة (بهجت ، ٢٠٠٤ ، ص٧٧) .

ففي السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين ، تزايد الاهتمام بمفهوم التفكير فوق المعرفي ، كمحور مهم واستراتيجي في عملية التعلم والتعليم ، وذلك لأهميته الكبرى ودوره البارز في تعليم الطلبة كيف يتعلمون ، واسترجاع المعلومات ، وتنظيمها ، وتعزيز قدرة متواصلة ومستمرة للوصول إلى القرار الذي يعد حلاً للمشكلة (Anderson perliis , 2005 , p58) . ويصف (أبو جادو ، ٢٠٠٦) ما فوق المعرفة بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الطالب في حل المشكلة ، أو مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة

فـي حـل المشـكلة ، كمـا أنهـا إحـدى مكونـات الأداء الـذكي أو معالجـة المعلومـات (أبو جادو ، ٢٠٠٦ ، ص٢٦) .

يعد (جون فيفل ، ١٩٧٦) أول من استعمل مصطلح ما فوق المعرفة في البحث التربوي ، وقد لاحظ (فيفل) أن الطلبة يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاصة والأنشطة المعرفية الأخرى ، أي أن ما فوق المعرفة تقود الطلبة لاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمه ، وغالباً ما يقع الطلبة في أخطاء عند عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك ، لذا يجب تنظيم عملية تعلمهم .

وإن مفهـوم (مـا فـوق المعرفـة) فـتح آفاقـاً واسـعة للدراسـات التجريبيـة والمناقشـات النظريـة فـي موضـوعات الـذكاء والتفكيـر والـذاكرة والاسـتيعاب ومهـارات الـتعلم ، وقـد تطـور الاهتمـام بهـذا المفهـوم فـي عقـد الثمانينـات ولا يـزال يلقـى الكثيـر مـن الاهتمـام نظـراً لارتباطـه بنظريـات الـتعلم واسـتراتيجيات حـل المشـكلة واتخـاذ القـرار (جـروان ، ٢٠٠٧ ، ص٤٥-٤٧) . وقـد نـال التـدريس باسـتعمال اسـتراتيجيات حـل المشكلات وما فوق المعرفية بتأييد كثير من البحوث والدراسات العالمية والعربية بشأن فاعليـة هـذه الإسـتراتيجية فـي تحسـين عمليـات الـتعلم لـدى المتعلمـين وتـأهيلهم ليكونـوا متعلمين نـاجحين ذوي كفـاءة ذاتيـة فـي الـتعلم وحـل المشـكلات وتنميـة التحصـيل الدراسـي لديهم (الخأقاني ، ٢٠٠٨ ، ص٢١) .

استراتيجيات حل المشكلات وما فوق المعرفة :

هناك مجموعة من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، التي يمكن أن يستعملها المدرس في البيئة الصفية والتي تساعد الطلبة في التعلم ، ومن هذه الاستراتيجيات :

- إستراتيجية طلب التوضيح .
- إستراتيجية التساؤل الذاتي .
- إستراتيجية تعليم الأقران .

- إستراتيجية العمل في مجموعة تعاونية (بدير ، ٢٠٠٨ ، ص١٩٥) .
- إستراتيجية الوعي بالذات (الوعي الذاتي) .
- إستراتيجية تنظيم (ضبط) الذات .
- إستراتيجية متابعة (مراقبة) الذات .
- إستراتيجية تسلق الهضبة (حروان ، ١٩٩٩ ، ص١٢٢) .
- إستراتيجية برنامج الكورت (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٨ ، ص٥٥) .
- إستراتيجية النمذجة .
- إستراتيجية التعليم المباشر .
- إستراتيجية المشاركة الثنائية للطلبة (العزيز ، ٢٠٠٩ ، ص٢٢٣-٢٢٤) .
- إستراتيجية التسميع الذهني .
- إستراتيجية التفضيل .
- إستراتيجية التنظيم .
- إستراتيجية الترميز .
- إستراتيجية الاسترجاع (قطيط ، ٢٠١١ ، ص٢٥) .

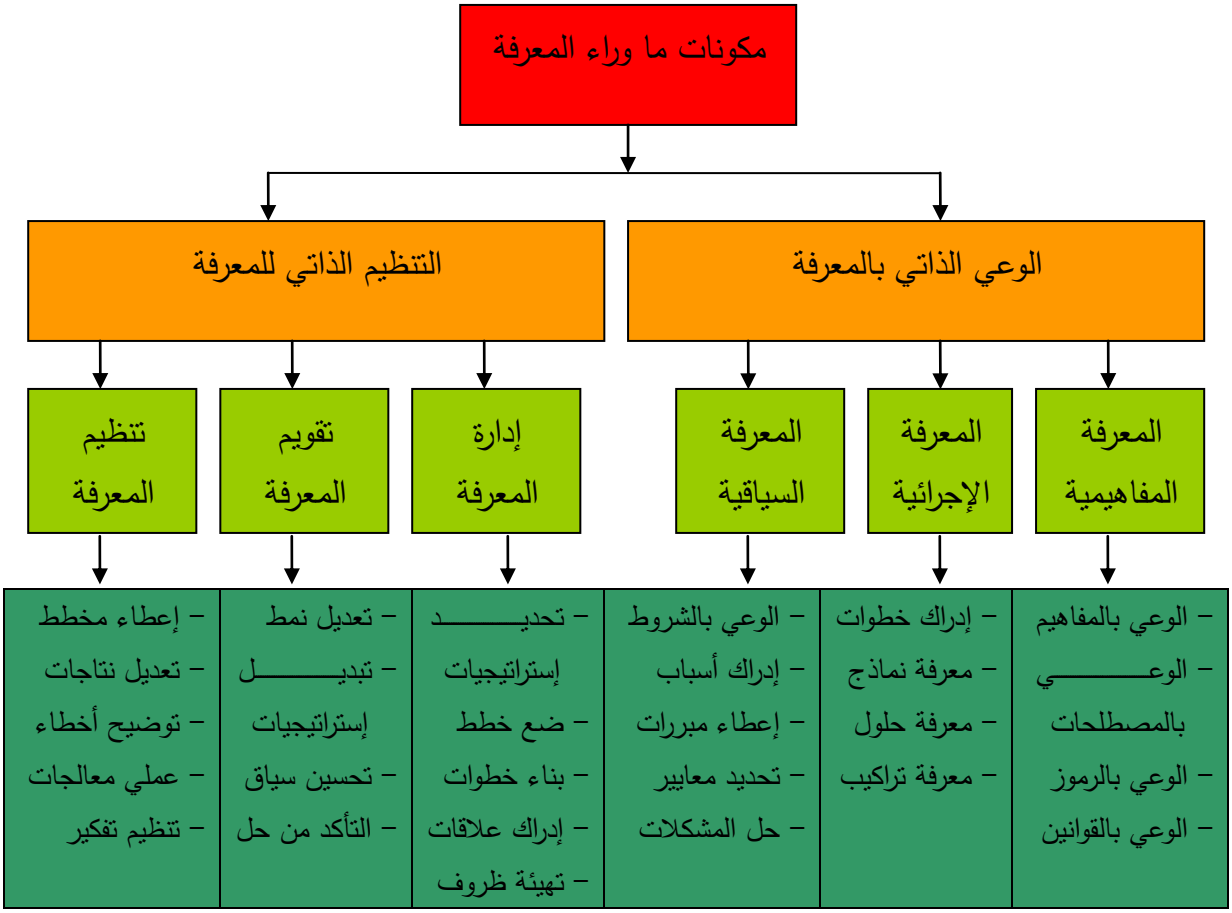
مكونات ما وراء المعرفة :

يرى التربويون أمثال (Bruer , 1995 , 35) (Lindstrom , 1995 , 28) (Heuson and Eller , 1999 , 288) أَنَّ ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الطالبة بما تستعمله من أنماط تفكير في ضوء إدراكها لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيه أو تنظيم تلك العمليات وذلك من أجل فهم أو استيعاب مضامين التعلم . ومن هذا المنطلق يرى (عفانة والخزندار) أَنَّ ما وراء المعرفة ينقسم إلى مكونين رئيسيين هما :

أ- الوعي الذاتي بالمعرفة .

ب- التنظيم الذاتي للمعرفة .

وذلك كما يوضحه الشكل الآتي :



الشكل (١)

مكونات ما وراء المعرفة

(عفانة والخزندار ، ٢٠٠٩ ، ص١٢٦-١٢٧)

طريقة حل المشكلات :

يعرف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها : " طريقة في التفكير العلمي تقوم

على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل ومن الكل إلى الجزء من أجل الوصول إلى حد مقبول " ومن أشهر المربين الذين دعوا إلى هذه الطريقة (جون ديوي) المربي الأمريكي الذي يشير إلى أن التفكير في حل مشكلة ما يتحدد بالحدود الثلاثة الآتية :

١. حد في بداية التفكير ، يحول الغموض والإبهام إلى مشكلة معينة .

٢. حد في نهاية التفكير ، واضح المعالم ومحدد .

بين الحديين السابقين يسير التفكير التأمل Refleclive thinking (السكران ، ٢٠٠٠ ، ص١٤٧) .

لعل العمل على تبني استراتيجيات حديثة تثير التفكير وتشجع العمل الذاتي ، يعد من الأهداف الأساسية للمدرسة الحديثة ويتطلب ذلك التخطيط الدقيق وبناء المهارة بنمو منتظم (دونالدو وروبرت ، ٢٠٠٣ ، ص٨٧) .

وتعد مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الطلبة . وكذلك يعد حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً في هذا العصر الذي يتصف بأنه كثير المتغيرات والتشابك ، والمشكلات التي تهمنا في هذا الصدد هي المشكلات الاجتماعية والمشكلات التعليمية والمشكلات المعرفية (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢١) .

شروط حل المشكلة :

إن استعمال (حل المشكلة) كأسلوب تعليمي تعلمي يحتاج إلى عدد من الشروط ومنها :

- أن يمتلك المدرس القدرة على تحديد الأهداف وتبني ذلك في كل خطوة من الخطوات الخمس لحل المشكلة والتي هي : الإحساس بالمشكلة وتحديدها وجمع البيانات فرض الفروض واختيار الفرض المناسب ، والتنفيذ والتقويم .

- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الطلبة ويتحدى قدراتهم بشكل معقول ويمكنهم حلها في إطار الإمكانيات والقدرات المتوافرة .
- أن توفر المدرسة للطالبات المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهن والأهداف التعلمية المخططة .
- أن يستخدم المدرس التقويم التكويني النامي لتقويم الطلبة مع تزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم وتقدمهم نحو الحل .
- أن يتأكد المدرس من أن طلبته يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك ، سواء أكان ذلك مرتبطاً بأساليب واستراتيجيات الحل ، أم بعناصر المشكلة ومتطلباتها الداخلية .
- أن يوفر المدرس المواقف التعليمية التي توفر لهن فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات .
- أن يساعد المدرس الطلبة على تكوين نمط أو إنموذج أو إستراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص٢٤) .

مفهوم إستراتيجية تسلق الهضبة (الاقتراب من الحل) :

يعد مفهوم إستراتيجية تسلق الهضبة من الاستراتيجيات التي تنمي لدى المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة ، التي لم يسبق لهم أن مروا بها وتمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المستند إلى أسس منطقية (شبر ، ٢٠٠٦ ، ص٢١٢) . ومن خلالها يسعى الطلبة للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه ، بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرائق تحقيق الهدف ، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٦١) . وتعددت تسميات هذه الإستراتيجية فسميت بـ (تسلق التلة ، وتسلق الشجرة ، والاقتراب من الحل ، وتسلق الجبل) ، وتعد إستراتيجية

تسلق الهضبة من الاستراتيجيات التي تقترب من طريقة حل المشكلات ، بل هي ركن أساسي من الطريقة ، وتقترب منها من حيث الخطوات التي تبنى عليها تلك الطريقة (زاير وداخل ، ٢٠١٣ ، ص٢٣٢) .

وتعد من الاستراتيجيات التي يمارس المتعلمون فيها عمليات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية العامة وهي تحديد المشكلة ، وجمع بيانات عنه وتصنيفها وتبويبها واستقراؤها ، ووضع فرضيات حولها واختيار ما هو منطقي منها ، واختبار هذه الفرضيات أو تجريبها ، واستدلال النتيجة ، ومن ثم التعميم بعد مناقشة هذه الفرضيات للوصول إلى الحل الصالح لحل المشكلة المعروضة (أبو رياش وقطيط ، ٢٠٠٨ ، ص٧٤) .

مزايا إستراتيجية تسلق الهضبة :

١. تجعل الطالبة تبحث عن الحلول المناسبة معتمدة في ذلك على المدرسة ونشاطها الخاص .
٢. تساعد على جعل الطالبة محوراً أساسياً في العملية التعليمية .
٣. تنمي المهارات اللازمة عند الطالبات للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة ، لم يسبق لهن أن مَرَرْنَ بها .
٤. تمكنهن من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية .
٥. تشير إستراتيجية تسلق الهضبة لذة طبيعية في الدرس ، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالبة فاعلاً ويقظاً (زاير وآخرون ، ٢٠١٢ ، ص٤) .

وعليه فأن الطالبات في هذه الإستراتيجية هن محور العملية التعليمية ودور المدرسة التوجيه والإرشاد نحو الهدف التربوي المقصود ، وتستند إلى المبدأ القائل إنَّ الطالبة التي تعمل وتنشط في حل المشكلة وتتوصل إلى نتائج فيها ، فإنها تكتسب مهارة وخبرة في حل

مشـــكلات أخـــرى مماثلـــة ، ولاســـيما إذا كانـــت هـــذه المشـــكلات حقيقيـــة وواقعيـــة (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠١) .

مآخذ إستراتيجية تسلق الهضبة :

١. تحتـاج إسـتراتيجية تسـلق الهضـبة إلـى إعـداد مدرسـة متمكنـة تسـتطيع توظيـف الإستراتيجية بنحو صحيح .
٢. لا تطبق هذه الإستراتيجية للمستويات المتدنية في التفكير ، أي تحتاج إلى مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجه للفرد .
٣. إن تعدد المشكلات في الموضوع المطروح قد يشتت فكر الطالبة في إيجاد الحل المناسب لكل فقرة في الموضوع .
٤. لا تراعي الفروق الفردية ، أي أصحاب مستوى التفكير العالي يشاركون أكثر من أصحاب التفكير المتدني .
٥. صعوبة رفد معلومات للموضوع المطروح ، فقد تحتاج الطالبة للوقت الكافي كي تستذكر وتجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجهة لها .

(زاير وآخرون ، ٢٠١٢ ، ص١٣٣)

تتضمن إستراتيجية تسلق الهضبة الخطوات الآتية :

١. **التمهيـد** : وفيـه تبـدأ المدرسـة بمـا يـدور بـين الطالبـات مـن حـوار أو نقـاش أو أحداث ، وإظهار الاهتمام بهن وبمشاعرهن حتى تثير اهتمامهن للدرس الجديد ، مثلاً مشـاركة الطالبـات الحـديث بمـا يتعلـق ببـرودة الجـو وغـزارة الأمطـار ، ومـن ثـم تقـوم المدرسة بطرح عدد من الأسئلة التمهيدية التي تتعلق بموضوع الدرس السابق وتكون ذات علاقـة بالـدرس الجديـد ، حيـث إن ذلـك يعنـي التمهيـد المنطقـي للمـادة العلميـة المتضمنة بالدرس (الطناوي ، ٢٠٠٩ ، ص٦٦) .

٢. **عرض المشكلة** : في هذه الخطوة تعرض المشكلة وتحدد بدقة وتدوين المواضيع على السبورة وتلفت انتباه الطالبات حول هذه المواضيع ، وتستعمل في عرضها اللغة السليمة والسهلة الواضحة ، ويعرف المصطلح العلمي الجديد فور تقديمه ، وتعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير وتحفزه (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٩ ، ص٢٦٢) .

٣. **التأمل** : في هذه الخطوة تطلب الباحثة من الطالبات بتأمل المعلومات المدونة على السبورة ، ومراجعة الأفكار والمعلومات السابقة وربطها بالمشكلة لاتخاذ القرار للإجابة بعد التأكيد عليهن بضرورة الإحساس بالمشكلة . حيث إنَّ ما يتعلق بالشخص المتأمل واكتسابه للمهارات التعليمية أشار كيرك (2000 ، kirk) إلى أن الطلبة المتأملين اكتسبوا المهارات التعليمية بشكل أفضل من الطلبة غير المتأملين (kirk ، 2000 ، p:117) . كما أنها من المهارات التي تشجع الطالبات على أن يتخذن الوقت الكافي للتفكير وجعلهن مدركات لعمليات تفكيرهن المباشرة (نوفل وسعيفان ، ٢٠١١ ، ص٢٦٨) .

٤. **التشخيص** : وفيها تأخذ الطالبات فرصة لغرض الإجابة عن الأسئلة التي يقتصر دور المدرسة على تشخيص الأخطاء ومعالجتها وتقريب الطالبة التي تجيب من الحل لأن تشخيص تلك الأخطاء سيؤدي إلى إعادة توجيه تفكير الطالبة نحو الحل وتشجيعها على المشاركة في إبداء الرأي في الحلول والأخذ بالحلول الصحيحة وقيام المدرسة بتدوينها على السبورة ومن ثم مناقشتها مع الطالبات (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص١٦٤) .

٥. **صياغة الحلول** : وفيها تتم بلورة الحلول بصيغتها النهائية ، حيث تقوم المدرسة بالتعقيب على ما تمت مناقشته مع الطالبات حول الموضوع .

٦. **معالجة الحلول** : في هذه الخطوة وبعد معرفة الطالبات موضوع الدرس والسبب

والنتيجة (الاقتراب من الحل) عندها على الباحثة أن تقوم باستعراض الموضوع على السبورة بصيغة مختصرة ومفهومة بغية تصحيح الأخطاء لدى الطالبات ورفع مستواهن التحصيلي من خلال معالجة هذه الأخطاء (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص١٩٦) .

٧. **التطبيق (التقويم)** : في نهاية المطاف وقبل أن تقوم الباحثة بإعطاء الواجب البيتي للطالبات ، تتأكد من أنها تمكنت من إيصال الموضوع إلى الطالبات وتحقق فهمهن ، بتوجيه بعض الأسئلة المتعلقة بالموضوع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية توفر عنصري الصبر والمشاركة من قبل المدرسة والطالبة ، فقد تحتاج بعض المشكلات إلى وقت قد يطول للوصول إلى حلول لها ، كما ينبغي تشجيع عنصر المشاركة من جانب الطالبات أيضاً ، وقد لا تتمكن الطالبات من تطبيق الحلول المقترحة جميعها ، لأسباب منها ضيق الوقت ، أو عدم توفر الإمكانية اللازمة ، أو استحالة قدرة الطلاب على التنفيذ ، لذلك لابد من تركيز الاهتمام في واحد أو أكثر من الحلول المعقولة والقابلة للتطبيق في ظل الإمكانيات المتوافرة (قطاوي ، ٢٠٠٧ ، ص١٧٩) .

دراسات سابقة

تفيد الدراسات السابقة بأنها تعكس الخبرات التطبيقية التي سبق وأن أجريت في موضوع البحث ، والتي تضيف السبل والإجراءات الكفيلة بإنارة الطريق نحو إجراء البحث فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والإفادة منها قدر الإمكان .

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة (أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر) سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت المتغير المستقل مع متغيرات أخرى ، والدراسات التي تناولت المتغير التابع مع متغيرات أخرى . هما دراسة

(المنشـــداوي ، ٢٠١١) فـــي تحصـــيل قواعـــد اللغـــة العربيـــة للصـــف الرابـــع العلمي ، ودراسة (الجنديل ، ٢٠١٢) في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الأول المتوسط .

دراسات تناولت المتغير المستقل (تسلق الهضبة) :

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث وسنة الإنجاز	هدف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
١	أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي .	المنشداوي ، علي حطاب مشتت ، ٢٠١١ جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد .	هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي .	طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية النهارية الحكومية في محافظة بغداد تربية الرصافة الثانية ، وعينة الدراسة طلاب الصف الرابع العلمي في إعدادية الزهاوي للبنين بواقع (٥٢) طالباً موزعين بواقع (٢٦) طالباً للمجموعة التجريبية و(٢٦) طالباً للمجموعة الضابطة .	تناول الباحث اختبار تحصيلي بعدي عدد فقراته (٤٠) فقرة نوع الاختيار من متعدد .	١. اختبار T test لعينتين مستقلتين. ٢. مربع كاي (كا^{٢}) . ٣. معادلة معامل الصعوبة . ٤. معادلة معامل تمييز الفقرات . ٥. معادلة فعالية البدائل الخاطئة . ٦. معادلة ألفا – كرونباخ .	وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية .

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث وسنة الإنجاز	هدف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
٢	أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط .	الجنديل ، دعاء حسام حسين ، ٢٠١٢ الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .	هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط .	طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية الحكومية في محافظة بغداد التابعة لتربية بغداد الرصافة الثانية ، وعينة الدراسة طالبات الصف الأول المتوسط من مدرسة بغداد للبنات بواقع (٨٥) طالبة موزعات بواقع (٤٥) طالبة للمجموعة التجريبية و(٤٠) طالبة للمجموعة الضابطة .	تناولت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية البعدي وعدد فقراته (٤٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد .	١. اختبار T test لعينتين مستقلتين. ٢. مربع كاي (كا^{٢}) . ٣. معادلة معامل الصعوبة . ٤. معادلة معامل تمييز الفقرات . ٥. معادلة فعالية البدائل الخاطئة .	وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية .

دراسات تناولت المتغير التابع :

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث وسنة الإنجاز	هدف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
٣	أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ .	حسين ، هدى فاضل ، ٢٠٠٩ جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد .	هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ .	طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية في محافظة بغداد التابعة لتربية بغداد الرصافة الثانية ، وعينة الدراسة طالبات الصف الخامس الأدبي في ثانوية العزة للبنات ، بواقع (٦٤) طالبة وزعن بواقع (٣٢) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٢) طالبة للمجموعة الضابطة .	تناولت الباحثة اختبار تحصيلي بعدي .	١. اختبار T test لعينتين مستقلتين. ٢. مربع كاي (كا^{٢}) . ٣. معادلة معامل الصعوبة . ٤. معادلة معامل تمييز الفقرات . ٥. معادلة فعالية البدائل الخاطئة .	وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية .

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث وسنة الإنجاز	هدف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
٤	أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية سوم (Sowm) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفة .	الحديدي ، مجيد حميد إبراهيم ، ٢٠١٢ الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .	هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية سوم (Sowm) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفة .	طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية في محافظة بغداد التابعة لتربية بغداد الرصافة الثانية ، وعينة الدراسة طلاب الصف الخامس الأدبي من إعدادية سهل بن سعد الساعدي ، بواقع (٨٤) طالب وزعوا بواقع (٤٢) طالب للمجموعة التجريبية و(٤٢) طالب للمجموعة الضابطة .	تناولت الباحث اختبار تحصيلي لقياس المتغير التابع الأول (التحصيل الدراسي) ، واعتمد مقياس مهارات فوق المعرفية لقياس المتغير التابع الثاني (مهارات فوق المعرفية).	١. اختبار T test لعينتين مستقلتين. ٢. الاختبار التائي T test . ٣. مربع كاي . ٤. معادلة معامل الصعوبة . ٥. معادلة معامل تمييز الفقرات . ٦. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة . ٧. معادلة معامل ارتباط بيرسون . ٨. معادلة كرونباخ .	وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية .

أولاً – منهج البحث :

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لأنه أكثر ملاءمةً لإجراءات البحث وطبيعته ، ويتمثل بأنه تعديل مقصود ومضبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث الملاحظة ، وتفسير التغيرات التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة لذلك (الكبيسي ، ٢٠١١ ، ص٥٩) .

ثانياً – إجراءات البحث :

وهي الإجراءات التي تتطلبها الدراسة للوصول إلى الهدف ، والتثبت من الفرضية ، وتمثلت هذه الإجراءات في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع البحث ، وعينته ، وتكافؤ المجموعتين ، وضبط المتغيرات الدخيلة ، وتحديد متطلبات البحث ، وأداتي البحث ، وإجراءات تطبيقهما ، والوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات .

١- التصميم التجريبي :

لاختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث أهمية كبيرة لأنه يضمن الهيكل السليم للبحث ، والوصول إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في الإجابة على مشكلة البحث ، وللتحقق من فرضياتها (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص١٠٢) . ومن الصعب أن نجد تصميماً تجريبياً مثالياً يمكن تطبيقه أو استعماله في جميع أنواع البحوث التجريبية بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية والنفسية ، إذ إن لكل تجربة خصوصيتها وظروفها لذا فإن التصميم التجريبي يحتاج من الباحث مهارة عالية ، لأنه يستوجب منه حصر العوامل والمتغيرات جميعها ذات العلاقة بالظواهر المدروسة (الجابري ، ٢٠١١ ، ص٣٢٣) . والشكل (٢) يوضح ذلك :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	إستراتيجية تسلق الهضبة		الاختبار التحصيلي البعدي
الضابطة	ـــــ		

الشكل (٢)

تصميم البحث التجريبي

وفيما يأتي توضيحاً لكل من :

١. **المجموعة التجريبية** : هي مجموعة الطالبات اللاتي تتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (تسلق الهضبة) .

٢. **المجموعة الضابطة** : مجموعة الطالبات اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية .

٣. **المتغير المستقل** : هو الذي تدرسه المجموعة التجريبية والمتمثل بإستراتيجية (تسلق الهضبة) في هذا البحث الذي يراد معرفة أثره في المتغير التابع .

٤. **المتغير التابع** : هو المتغير الذي تسعى الباحثة للكشف عن تأثير المتغير المستقل (تسلق الهضبة) فيه ، ويمثل (التحصيل) المتغير التابع في هذا البحث ، ويقاس بواسطة الاختبار التحصيلي البعدي .

٢- مجتمع البحث :

هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ، الذين تكون لهم علاقة بالمشكلة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج (عباس وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢١٧) . ويضم مجتمع البحث طالبات الصف الخامس الأدبي في جميع مدارس تربية الرصافة الثانية في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ . وقد وجدت الباحثة أن دراسة مجتمع البحث الأصلي كله تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة ، فارتأت الباحثة أن تختار عينة ممثلة لمجتمع البحث ، لتحقيق أهداف البحث

وتساعد في إنجاز المهمة .

بعد أن زارت الباحثة المديرية العامة ، وأخذ المعلومات اللازمة من الجهات المعنية تم اختيار (المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية) بشكل قصدي ، لأجل اختيار مدرسة من مدارس بغداد ، وقد اختارت الباحثة قصدياً ثانوية بدر الكبرى للبنات في منطقة زيونة ، وذلك لغرض تطبيق تجربة الدراسة الحالية للأسباب الآتية :

- موافقة إدارة المدرسة وإبداء استعدادها للتعاون مع الباحثة .
- الموقع الجغرافي لكون المدرسة تقع بالقرب من سكن الباحثة .
- احتواء المدرسة على شعبتين للصف الخامس الأدبي ، حتى تكون أحداها تجريبية والأخرى ضابطة .

ودونت الباحثة أسماء المدارس الثانوية النهارية للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية[١] فوجدتها تضم (٥٩) مدرسة ، والملحق (١) يوضح ذلك .

٣- عينة البحث :

يعد اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي من أهم المشكلات التي تواجه الباحث ، إذ يتوقف على هذا الاختيار كل نتيجة أو قياس يتوصل إليه الباحث (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ص١٥٠) . ومن أجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث لابد من أن يكون الاختيار دقيقاً وعلمياً بحيث تمثل العينة المجتمع بصدق مع مراعاة سماتها وخصائصها وطريقة اختيارها وجمعها ودرجة مصداقيتها عند تطبيقها بدرجة فعلية ، وأن حجم العينة المناسب يتعلق بهدف الدراسة ومنهجيتها وطبيعة المجتمع الذي أخذت منه لأنه كلما كبر حجم المجتمع زاد التباين بالدرجات ، وظهرت الظروف الحقيقية

---

(١) حصلت الباحثة على البيانات من شعبة التخطيط التربوي / المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية .

مما يعطي التحليل الإحصائي ضمانة لاكتشاف التباين المشترك بين المتغيرات (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص٣٩) .

إذ قامت الباحثة بزيارة لمدرسة (ثانوية بدر الكبرى) التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية مستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية (الملحق/٢) ، وقبل البدء بالتجربة وجدت الباحثة أَنَّ المدرسة تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي ، وبعد تحديد العينة قامت الباحثة وبطريقة السحب العشوائي البسيط حيث تم اختيار شعبة (ب) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر على وفق إستراتيجية تسلق الهضبة ، والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) ، وبلغ عدد أفراد مجموعتي البحث (٥٤) طالبة بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٨) طالبة للمجموعة الضابطة ، وبعد التأكد من عدم وجود طالبات راسبات في كلتا المجموعتين ، وجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

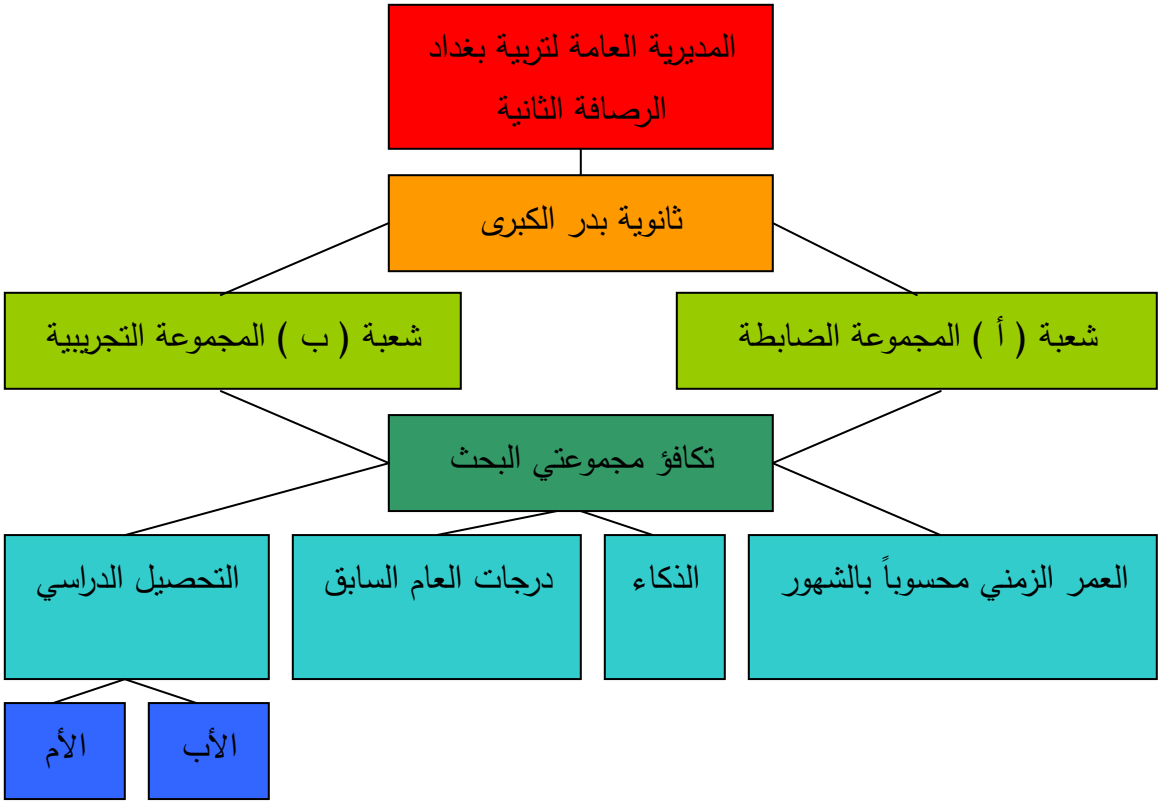
المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ب	٢٦
الضابطة	أ	٢٨
المجموع		٥٤

ثالثاً – تكافؤ مجموعتي البحث :

أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج البحث بعد أن صممت استمارة معلومات

(ملحق/٣) ، ووزعتها على الطالبات لغرض التأكد من الأمور المهمة في البحث ، وحصلت على المعلومات الأخرى من السجلات الرسمية والبطاقات المدرسية لكل طالبة ، وفيما يأتي المتغيرات التي كافأت بها وهي :

- العمر الزمني محسوباً بالشهور .
- درجات اختبار الذكاء .
- درجات مادة التأريخ للعام السابق .
- التحصيل الدراسي للوالدين .



الشكل (٣)

خطوات متغيرات العينة والتكافؤ لأفراد العينة(*)

(*) الشكل من تصميم الباحثة .

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور :

لقد تم حساب أعمار الطالبات بالشهور (الملحق/٤) ، وللتحقق من تكافؤ كلتا المجموعتين استخدم (اختبار مان – وتني) لتعرف على دلالة الفروق بين كلتا المجموعتين بحسب متغير العمر الزمني ، فكانت قيمة مان – وتني القيمة الزائية المحسوبة (١،٨٣٠) أصغر من القيمة الزائية الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين كلتا المجموعتين ، وجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – وتني لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان – وتني		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٦٠٩،٥	٢٣،٤٤	١،٨٣٠	١،٩٦	غير دالة
الضابطة	٢٨	٨٧٥،٥	٣١،٢٧			

٢- درجات اختبار الذكاء :

الذكاء هو المحصلة العامة لجميع القدرات العقلية للمعرفة الأولية ، وهو الصفة التي يقيسها اختبار الذكاء (السيد ، ١٩٧٦ ، ص٢١٢) .

تم اعتماد اختبار المصفوفات المتتابعة الذي أعده (Raven) لقياس الذكاء ، إذ يعده علماء النفس من الاختبارات الجيدة لما يمتلكه من صدق وثبات وله معايير تصلح للبيئة العراقية ، ويتكون الاختبار من خمسة مجموعات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) ، ويشمل كل قسم (١٢) بنداً ، ويتكون كل بند من شكل أصلي اقتطع منه جزء معين وتحته ستة أو ثمانية أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يمكن أن يكمل الشكل الأصلي

(الدباغ وماهر ، ١٩٨٣ ، ص٢٧) . ويحصل المفحوص على درجة واحدة من كل إجابة صحيحة لذا فإن الدرجة القصوى للاختبار (٦٠) درجة (الملحق/٥) ، وهو من الاختبارات غير اللفظية ، ويمكن تطبيقه على أعداد كبيرة في وقت واحد (أبو علام ، ٢٠٠٠ ، ص٣٩٦) . وبعد تطبيق الاختبار يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١٠/١٥ والحصول على الدرجات . وللتحقق من تكافؤ المجموعتين استخدم اختبار (مان – وتني) لتعرف دلالة الفروق بين كلتا المجموعتين بحسب متغير درجة الذكاء ، فكانت قيمة مان – وتني (القيمة الزائية) المحسوبة (٠،٠٧٨) أصغر من (القيمة الزائية) الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلتا المجموعتين في متغير الذكاء ، وجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

نتائج اختبار مان – وتني لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير الذكاء

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان – وتني		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٧١٠،٥	٢٧،٣٣	٠،٠٧٨	١،٩٦	غير دالة
الضابطة	٢٨	٧٧٤،٥	٢٧،٦٦			

٣- درجات العام السابق (٢٠١٢/٢٠١١) :

حصلت الباحثة على درجات التحصيل السابق في مادة التأريخ لطالبات مجموعتي البحث للصف الرابع الأدبي من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة لعام (٢٠١٢/٢٠١١) (الملحق/٦) ، وللتحقق من تكافؤ كلتا المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار مان – وتني لتعرف دلالة الفروق بين كلتا المجموعتين بحسب متغير

درجات العام السابق ، فكانت قيمة مان – وتني (القيمة الزائية) المحسوبة (٠،٩٠١) أصغر من (القيمة الزائية) الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين كلتا المجموعتين في درجات مادة التأريخ للعام السابق ، وجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤)

نتائج اختبار مان – وتني لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير درجات العام الماضي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان – وتني		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٧٦٧	٢٩،٥	٠،٩٠١	١،٩٦	غير دالة
الضابطة	٢٨	٧١٨	٢٥،٦٤			

٤- التحصيل الدراسي للآباء :

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء عن طريق البيانات الخاصة بمعلومات الطالبات لدى إدارة المدرسة ، وحرصاً منها في التأكد من المعلومات وزعت (استمارة معلومات) على الطالبات ، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأب لمجموعتي البحث كانت مستويات التحصيل هي (ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية ، بكالوريوس) ، ولمعرفة تكافؤ طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بحسب متغير التحصيل الدراسي للأب استخدمت الباحثة اختبار (كا^{٢}) ، فكانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١،٥٦٤) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٥،٩٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢) ، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ كلتا المجموعتين ، وجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥)

نتائج اختبار كا^{٢} للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير التحصيل الدراسي للأب

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي				قيمة كا^{٢}		الدلالة الإحصائية
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	بكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٤	٦	٤	١٢	١،٥٦٤	٥،٩٩	غير دالة
الضابطة	٢٨	١	٧	١٠	١٠			

٥- التحصيل الدراسي للأمهات :

قامت الباحثة بإتباع الطريقة ذاتها التي اتبعتها في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للأب) ، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعتي البحث ، وكانت مستويات التحصيل هي (ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية ، بكالوريوس) ، ولتحقيق التكافؤ بين كلتا المجموعتين بحسب متغير التحصيل الدراسي للأم ، استخدمت الباحثة اختبار (كا^{٢}) ، فكانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠،٣١٨) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٥،٩٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢) ، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ كلتا المجموعتين ، وجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦)

نتائج اختبار كا^{٢} للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير التحصيل الدراسي للأم

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي				قيمة كا^{٢}		الدلالة الإحصائية
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	بكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٨	٦	١٠	٢	٠،٣١٨	٥،٩٩	غير دالة
الضابطة	٢٨	٧	٨	١١	٢			

رابعاً – ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

تم تحديد متغيرات البحث المتغير المستقل للمجموعة التجريبية هو تسلق الهضبة ، والمتغير التابع هو التحصيل ، وكذلك المتغيرات غير التجريبية التي من الممكن أن تؤثر في سلامة التصميم التجريبي للبحث (السلامة الداخلية والخارجية) وحاولت الباحثة ضبط المتغيرات كالآتي :

١- التحقق من السلامة الداخلية للتصميم :

ويتم ذلك من خلال السيطرة على العوامل الداخلية في التجربة لكي لا يحدث أثر في المتغير التابع غير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل ، وحتى تتمكن الباحثة من أن تعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى ومن ثم تقليل تباين الخطأ (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص١٧) . وهنا حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة والتي أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة ، وكانت سيطرة الباحثة على العوامل الآتية :

أ- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

وهي ما يحتمل حدوثه أثناء فترة التجربة من حوادث تكون ذات أثر في المتغير التابع (عودة وفتحي ، ١٩٩٢ ، ص١٢٦) . ومن هذه الظروف والحوادث (الكوارث والزلازل والفيضانات والحروب والمظاهرات) والتي تعرقل سير التجربة ، ويمكن القول إن أثر هذا العامل أمكن تفاديه إذ لم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ، إذ تمت السيطرة على ظروف التجربة طول مدة تطبيقها .

ب- العمليات المتعلقة بالنضج :

قد تحدث تغيرات بايلوجية أو نفسية أو عقلية على الفرد ذاته الذي يخضع للتجربة في أثناء مدة التجربة كالتعب والنمو بحيث يؤثر سلباً أو إيجاباً في نتائج التجربة (عبد الرحمن وزنكة ، ٢٠٠٧ ، ص٤٧٨) . وتمت السيطرة عليه عن طريق اختبار

تحصيل الطالبات اللواتي تم توزيعهن بشكل عشوائي على الصفوف وكذلك تطبيق الاختبار التحصيلي في مدة زمنية واحدة للمجموعتين وتحت الظروف نفسها .

ج- أداة القياس :

يتم ضبط هذا العامل عن طريق استعمال الأداة نفسها مع المجموعتين التجريبية والضابطة وهي الاختبار التحصيلي الموحد الذي أعدته الباحثة لأغراض هذا البحث .

د- فروق الاختيار في العينة :

اختيار العينة من المتغيرات التي قد تؤثر في النتيجة ، لذا يجب على الباحث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة بعمر واحد وكفاية وجنس واحد (ملحم ، ٢٠٠٥ ، ص٧٣) لهذا قامت الباحثة باختيار العينة عشوائياً ، ثم كافأت إحصائياً بين مجموعتي البحث في (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ، ودرجات الطالبات في مادة التاريخ للعام السابق (الرابع الأدبي لعام٢٠١١-٢٠١٢) ومستوى الذكاء ، ومستوى تحصيل الوالدين) ، كما تمثلت عينة البحث من الإناث فقط ، وتم ضبط هذا العامل عن طريق إجراء تكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات .

هـ- الاندثار التجريبي :

ويقصد به ترك أو انقطاع بعض أفراد العينة الخاضعة للتجربة (عباس وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٧٦) . وطوال مدة التجربة الخاضعة للتجربة لم يحدث انقطاع أو ترك لأحدى الطالبات ، ما عدا بعض حالات الغياب الفردية والقليلة التي لم تؤثر على إجراءات التجربة .

٢- التحقق من السلامة الخارجية للتصميم :

والمقصود به خلوه من تأثير العوامل الخارجية التي تحدث إثناء تطبيق التجربة والتي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغير التابع وتقلل من تأثير المتغير المستقل فيه

(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٩٨) . والإجراءات التي اتخذتها الباحثة للسيطرة على هذه العوامل هي :

أ- أثر الإجراءات التجريبية :

من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم ، ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي ، التي قد تظهر في إثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص٣٦٠) .

ب- تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة :

تم الاعتماد على تصميم مجموعتين إذ إنَّ للمجموعة التجريبية متغيراً مستقلاً واحداً ، وهكذا ألغي تأثير هذا العامل . وحاولت الباحثة السيطرة على هذا العامل عن طريق الإجراءات الآتية :

- **المادة الدراسية :** حيث تم تدريس الموضوعات الدراسية التي تضمنتها في الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) للصف الخامس الأدبي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة .

- **المدرسة :** درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث خلال مدة التجربة ، لتلافي أثر اختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس وانعكاسه على تحصيل الطالبات مما يؤثر في نتائج التجربة .

- **توزيع الحصص :** تم ضبط هذا المتغير من خلال اتفاق الباحثة مع إدارة المدرسة حول التوزيع المتناظر للحصص الدراسية ، وقد درست الباحثة (٦) حصص أسبوعياً ، من أجل أخذ مجموعتي البحث الدروس في اليوم نفسه ، وذلك لتفادي وقوع أحد الدروس في يوم عطلة وكما موضح في الجدول الآتي :

جدول (٧)

توزيع حصص مادة التأريخ على مجموعتي البحث

الوقت (الدرس) / اليـــــــــوم	٨،٠٠	٩،٣٠
	الأولى	الثالثة
الاثنين	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الخميس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

- **سرية البحث :** من أجل ضبط هذا المتغير اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة المهمة التي تقوم بها وإنما إخبارهن بأنها مدرسة من ضمن ملاك المدرسة ، حرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي للوصول إلى نتائج دقيقة .

- **بيئة الصف :** طبق البحث على طالبات مدرسة واحدة ، إذ تم اختيار طالبات المجموعتين من المدرسة نفسها والظروف نفسها من حيث الإمكانيات والبيئة وبذلك تم ضبط هذا المتغير .

- **المدة الزمنية :** بدأ التطبيق على المجموعتين يوم الخميس الموافق(٢٠١٢/١٠/١٨) ، واستغرق تطبيق التجربة مدة (١٢) أسبوع بواقع (٣) حصص أسبوعياً لكل مجموعة ، وانتهت التجربة يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٣/١/١٦) .

- **الوسائل التعليمية :** كانت الباحثة حريصة على استخدام الوسائل والتقنيات التربوية المناسبة في كلتا المجموعتين من أجل المساعدة في تحقيق أهداف التجربة والتي تمثلت بالسبورة وأقلام الماجك الملونة والمصورات وخارطة العالم .

خامساً – متطلبات البحث :

١- تحديد المادة العلمية :

حرصت الباحثة على أن تكون المادة العلمية التي ستقوم بتدريسها خلال مدة التجربة معتمدة على مقررات وزارة التربية ، وبعد اطلاعها على خطط عدد من مدرسات مادة التأريخ السنوية واليومية ، وتحديد عدد الفصول التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة ، وقد تم تحديد المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ، وجدول(٨) يبين ذلك :

جدول (٨)

تحديد المحتوى الدراسي خلال مدة التجربة

الفصل	عدد الصفحات	المحتوى
الأول	٤٠	الثورة الفرنسية ، الأزمة الاقتصادية ، موقف الدول الأوربية من الثورة الفرنسية ، سقوط نابليون ، مؤتمر فينا
الثاني	١٤	الثورة الأمريكية ، الحرب الأهلية
الثالث	١٦	ثورات أوربا خلال القرن التاسع عشر ، الثورة في بلجيكا ، بولندا ، النمسا ، المجر ، إيطاليا وألمانيا ، الثورة الصناعية في انكلترا

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

تعد مرحلة صياغة الأهداف السلوكية من أهم مراحل التخطيط للحصة الدراسية ، فإذا تم وضع هذه الأهداف ، سهل على المدرس أن يختار الطريقة المناسبة ، وأن يستعين بالأنشطة ، والوسائل الملائمة ، بأفضل السبل ، واقصرها ، ويوفر الوقت ، والجهد ، ويحفز الطلبة على التعليم ويشوقهم (الانترنت ، ٢٠٠٢) . والهدف السلوكي الجيد هو ما يكتب بلغة محددة ودقيقة وبعبارات إجرائية واضحة تقلل من احتمالات التفسيرات الممكنة لما هو مطلوب أو مرغوب منه كنتائج لعملية التعلم

(حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص٥٣) . إن صياغة الأهداف السلوكية ليست عملية عشوائية أو اجتهاد شخصي بل هي عملية تتم في ضوء دراسة محاور هذه الأهداف ، والهدف السلوكي هو عبارة عن السؤال الآتي : ما الذي يجب على الطالب لكي يكون قادراً على عمل يدل على أنه قد تعلم ما نريد أن يتعلمه (عبيد وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص١٥٤) . وقد اطلعت الباحثة على أهداف التدريس العامة لمادة التاريخ التي أعدتها وزارة التربية والخاصة بالمرحلة الإعدادية (الملحق/٧) ، وحاولت أن توظفها في صياغة أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس . لذا صاغت الباحثة (١٢٠) هدف سلوكي معتمدة على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم المعرفي (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) ، وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية قامت الباحثة بعرضها على مجموعة خيرة من المحكمين والمتخصصين بالدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها وبالعلوم التربوية والنفسية ، وعدد من مدرسي مادة التأريخ في المرحلة الإعدادية (الملحق/٨) . وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على عدد من الأهداف ، وأعيدت صياغة أهداف أخرى بناءً على توجيهات وملاحظات الخبراء ، بواقع (٤١) هدفاً في مستوى المعرفة ، و(٣٣) هدفاً في مستوى الفهم ، و(١٨) هدفاً في مستوى التطبيق ، و(١٤) هدفاً في مستوى التحليل ، و(٩) هدفاً في مستوى التركيب ، و(٥) هدفاً في مستوى التقويم ، موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (الملحق/٩) ، لأن هذه المستويات تلائم هذه المرحلة ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة .

٣- إعداد الخطط التدريسية :

الخطة قصد مستقبلي لما يحدث داخل الصف الدراسي ، وتعبر عن أهدافها ووسائلها لفترة محددة قد تطول أو تقصر . والخطة هي وضع التخطيط في صورة برنامج محدد

بمراحل وخطوات وتحديد زمان ومكان لتقدير الإمكانيات والمواد المتاحة والأهداف خلال مدة ، وما تتضمنه من توقعات لما سيتم تحقيقه من المستقبل والخطة ، تشمل إلى جانب الأهداف المراد تحقيقها على الوسائل التي يتقرر استخدامها لتحقيق تلك الأهداف (الحاج ، ٢٠٠٢ ، ص٢) . ولنجاح عملية التدريس فقد أعدت الباحثة عدداً من الخطط التدريسية (٣٤)[*] خطة لتدريس مادة التأريخ لطالبات مجموعتي البحث على وفق (الطريقة التقليدية) فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة ، وعلى وفق (إستراتيجية تسلق الهضبة) فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية (الملحق/١٠) وقد عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الدراسات الاجتماعية وطرائق التدريس ، لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط من اجل نجاح التجربة . وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات البسيطة عليها .

سادساً – أداة البحث :

من صفات أداة القياس الجيدة أو الاختبار الجيد ما جاء في دراسة كل من ميرل ورايجلوث وفيست (Merrill Keigeluth and Faust 1979) و(دروزة ، ١٩٨٦) من حيث ضرورة توفر مدخلات ومخرجات لكل اختبار ، وتحديد الوقت اللازم للإجراء ، وضرورة تزويد الاختبار للمتعلم بالمعينات اللازمة للإجابة (كالتعليمات الواضحة) ، والتغذية الراجعة بعد أداء الاختبار ، وضرورة تمثيل الاختبار لما يراد قياسه (دروزة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٠٦) . وفي البحث الحالي وبعد انتهاء التجربة كان لابد من اختبار بعدي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث ، ونظراً لعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالموضوعية والصدق والثبات ، لتغطية الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ، قامت الباحثة بإعداد اختباراً تحصيلياً مبنياً

---

[*] العدد الحقيقي (٣٦) ، قلصت بسبب العطل والظروف الأمنية .

على عدة خطوات منها :

١- هدف الاختبار :

يهدف الاختبار في البحث الحالي إلى قياس التحصيل في مادة التاريخ الأدبي الحديث والمعاصر والمقرر تدريسه في العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) .

٢- إعداد الخريطة الاختبارية :

تصف الخريطة الاختبارية طبيعة العينة الاختبارية المرغوب فيها ، وتحدد ما الذي ينبغي أن تقيسه كل مفردة من مفردات الاختبار (جابر وآخرون ، ١٩٩٤ ، ص٤١٧) . واعدت الباحثة جدول مواصفات للفصول الثلاثة التي ستدرسها خلال فترة التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الستة من تصنيف بلوم ، وقد حسبت أوزان محتوى الفصول في ضوء عدد أهداف كل فصل ، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل فصل إلى العدد الكلي للأهداف والتي تضم :

أ- تحديد نسبة التركيز لكل جزء من المادة الدراسية عن طريق معرفة عدد الأهداف المقررة للموضوع الدراسي مقسومة على عدد الأهداف الكلي للمادة الدراسية مضروبةً في ١٠٠% أي أن :

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد أهداف الموضوع الدراسي}}{\text{عدد أهداف جميع المادة الدراسية}} \times ١٠٠$$

ب- حساب وزن الأهداف بتصنيفها (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) وذلك بحساب النسبة المئوية لعدد الأهداف في كل مستوى على جميع الأهداف x ١٠٠ .

ج- حساب عدد الأسئلة لكل خلية كالآتي : عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية لكل هدف x نسبة التركيز x عدد الأسئلة الكلي(الروسان وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص١٥١).

جدول (٩)

يوضح الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي على وفق تصنيف بلوم

المحتوى	عدد الأهداف	الأهمية النسبية للمحتوى	معرفة ٣٤%	فهم ٢٨%	تطبيق ١٥%	تحليل ١١%	تركيب ٨%	تقويم ٤%	المجموع ١٠٠%
الفصل الأول	٥٧	٤٨%	٧	٦	٣	٢	٢	١	٢١
الفصل الثاني	٢٩	٢٤%	٤	٣	٢	١	١	٠	١١
الفصل الثالث	٣٤	٢٨%	٤	٤	٢	١	١	١	١٣
المجموع	١٢٠	١٠٠%	١٥	١٣	٧	٤	٤	٢	٤٥

٣- صياغة الفقرات الاختبارية :

قامت الباحثة باستعمال الاختبارات الموضوعية والمقالية في صياغة فقرات الاختبار ، وقد اختارت الباحثة من الاختبارات الموضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد) والتي تتكون من جزأين : المقدمة ، والبدائل ، والمقدمة عبارة عن سؤال أو جملة ناقصة أو مشكلة تحتاج لحل أو تفسير ، أما البدائل فهي عبارة عن عدد من الإجابات تتضمن إجابة واحدة فقط صحيحة عادة ، ولا يقل عدد هذه البدائل عن أربعة بدائل منعاً للتخمين (الطناوي ، ٢٠٠٩ ، ٢٣٨) . أما الاختبارات المقالية فهي التي تتطلب من المتعلم كتابة الجواب الصحيح بإسهاب ، كالأسئلة التعبيرية ، والتحليلية ، والتفسيرية ، وتسمى هذه الأسئلة أحياناً بالأسئلة ذات الإجابة المعتمدة ، وتصلح الأسئلة المقالية لقياس نواتج

التعلم المرتبطة بعمليات عقلية عليا كالفهم ، والتفكير ، وحل المشكلات ، وعرض المادة المدروسة وتنظيمها والقدرة على التعبير (دروزة ، ٢٠٠٥ ، ص٧٨) . وكانت أسئلة الاختيار من متعدد مكونة من (٣٥) فقرة يلي كل فقرة أربعة بدائل ، بينما كانت الأسئلة المقالية مكونة من (١٠) فقرات (الملحق/١٢) . وقد غطت الفقرات جميع موضوع الفصول الثلاثة الأولى المحددة للتجربة على وفق جدول المواصفات ، وكذلك غطى الاختبار المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، وبعد استكمال فقرات الاختبار أعدت في صيغة استبانة لعرضها على المختصين لغرض استخراج صدقها .

٤- صدق الاختبار :

صدق الاختبار يتعلق عادة بمدى خدمته للأغراض التي وضع من اجلها . ولما كانت المدرسة الحديثة تسعى إلى تقييم سلوك المتعلم من عدة نواحي فان الاختبارات الصادقة هي التي تحقق عده غايات أهمها : تشخيص الصعوبات في عمليه التعلم ، تقرير مدى تقدم المتعلم ، التعرف على مدى تحقيق التعلم للأهداف التعلمية ، التنبؤ في نجاح المتعلم ، التأكد من وجود مهارة تعلميه ، اتخاذ قرارات إدارية وتربوية ، من هنا فإنّ مفهوم الصدق يشير إلى الدرجة التي تخدم فيها نتائج التقيم الأغراض التي صممت من أجلها أدوات التقويم (دروزه ، ٢٠٠٥ ، ص١٦٩) . والصدق (validity) من الخصائص القياسية (السايكومترية) الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي يتطلب توافرها على المقاييس قبل تطبيقها ، لأن الصدق يشير إلى قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه فعلاً ، مما يمكن أن تندرج جميع الخصائص القياسية الأخرى تحت خاصية الصدق (المنشدي ، ٢٠٠٧ ، ص٣٢) . ولغرض التأكد من مدى صدق الاختبار ، اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق هما :

أ- الصدق الظاهري :

وهو الصدق الذي يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس (أبو لبدة ، ١٩٨٥ ، ص٢٣٩) .

وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين بطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية (ملحق/٨) .

ب- صدق المحتوى :

الذي يقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص٢٧٤) .

ويعد من أهم أنواع الصدق في الاختبارات التحصيلية(علام ، ٢٠٠٠ ، ص١٩٠).

وللتحقق من صدق المحتوى أعدت الباحثة الخارطة الاختبارية (الجدول/٩) وعليه يعد الاختبار صادقاً من حيث المحتوى إذ عرضته على مجموعة من المحكمين في القياس والتقويم .

٥- تعليمات الاختبار :

بعد صياغة الاختبار التحصيلي والتثبت من صدقه ، حددت الباحثة التعليمات اللازمة له ، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية ، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه ، والهدف منه ، وعدد فقراته ، وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال (الملحق/١١) ، وثبتت الباحثة درجة كل فقرة فخصصت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وثلاث درجات لكل فقرة مقالية ، توزعت على النحو الآتي : (٣) درجات إذا كانت الإجابة تامة ، (٢) درجتان إذا كانت الإجابة ناقصة ، (١) درجة إذا كانت الإجابة أقل ، (صفر) إذا كانت الإجابة خاصة أو من دون إجابة (الملحق/١١) ، وبالتالي تكون الدرجة العليا لفقرات الإجابة القصيرة (٣٠)

درجة والدرجة الدنيا (صفر) ، لتصبح الدرجة العليا للاختبار كلا موضوعياً ومقالياً (٦٥) درجة والدرجة الدنيا (صفر) ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية ليتسنى التأكد للباحثة من وضوح فقراته ، وحساب الوقت المستغرق للإجابة عنه ، وتحليل فقراته إحصائياً والتثبت من مدى صلاحيتها من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها وفاعلية بدائلها الخاطئة ، والتثبت من ثباته .

٦- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية :

بعد انتهاء الباحثة من تدريس المادة المقرر تدريسها في التجربة ، وحتى يتم التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ، والوقت المستغرق للإجابة عنه ، طبقت الباحثة الاختبار في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/١/١٤ على عينة استطلاعية بلغت ١٠٠ طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه في مدرستي (ثانوية عبد الرحيم خلف للبنات) و(ثانوية الشمائل للبنات) ، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات ، وتوصلت الباحثة إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن الإجابة ، من خلال تسجيل الوقت على ورقة الإجابة لكل طالبة عند الانتهاء من الإجابة ، اتضح أن وقت الإجابة (٤٤ دقيقة)[*] .

تحليل فقرات الاختبار :

يعد تحليل الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته من خلال معرفة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة لها واستبعاد غير الواضح منها (Scannell , 1975 , p : 214) . طبقت الباحثة الاختبار على (١٠٠) طالبة من

---

[*] زمن أول طالبة + زمن ثاني طالبة + زمن ثالث طالبة + ... / على مجموع الطالبات .

$$= \frac{٢٣٧٦}{٥٤} = ٤٤ .$$

طالبات الخامس الأدبي في ثانويتي عبد الرحيم خلف والشمائل للبنات ، وبعد تصحيح إجابات الطالبات رتبت درجاتهن تنازلياً ، من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختارت الباحثة العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) من أفراد العينة في كل مجموعة ، بعدها حسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي :

أ- مستوى صعوبة الفقرة :

وهو أن تكون الأمثلة المختارة لتعليم المعلومات العامة على درجات مختلفة من الصعوبة تتراوح من المدى البسيط إلى المدى المعقد ، إذ إنّ جميع الأمثلة السهلة من شأنها أن تقلل قدرة المتعلم على تعميم المفهوم أو المبدأ أو الإجراء إلى مواقف أخرى أكثر تعقيداً ، كذلك الحال بالنسبة لجميع الأمثلة الصعبة فإن من شأنها أن تزيد قدرة المتعلم على تعميم المفهوم أو المبدأ أو الإجراء إلى مواقف لا توجد فيها الظاهرة (دروزة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٩٥) . وتراوح مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعي ما بين (٠،٣٥-٠،٧٧) (الملحق/١٣) ، أما معامل الصعوبة لفقرات الاختبار المقالي تتراوح ما بين (٠،٤٦٢-٠،٧٣٤) إذ يشير بلوم إلى أن الاختبار يعد جيداً إذا كانت فقراته تتراوح في مستوى صعوبتها بين (٠،٢٠-٠،٨٠) (Bloom , 1977 , p:66) . ويستدل من هذا أن الفقرات الاختبارية جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق (الملحق/١٣) .

ب- قوة تمييز الفقرة :

ويقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين المستويات العليا والدنيا للأفراد بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (frederik , 1987 , p18) . والبعض يرى أن الفقرة الجيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠،٣٠) فما فوق (الكبيسي ، ٢٠٠٧ ، ص١٨١)

. وفي ضوء هذه الإجـراءات التي اتبعت في إيجاد مستوى صعوبــة تمييز الفقـرات وقوتها ،

وجد أن الفقرات لها القدرة على التمييز جميعها (الملحق/١٤) .

ج- فاعلية البدائل الخاطئة :

الأصـل في المموه أن يكون جذابـاً للممتحنين ، ولاسيما ممن ينتمـون إلى مجموعـة الأداء المنخفض ، فإذا كان المموه يمثل إجابة خاطئة ، فمن المفروض أن يختاره الطالب الضـعيف ، بمعنــى أن تكـون المشـتتات جذابــة ، ومـن البـديهي أن يكـون عـدد الـذين يختارونها في الفئة العليا (مجموعة الأداء المرتفع) أقل منه في الفئة الدنيا (مجموعة الأداء المنخفض) (الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥ ، ص٩٢) . وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ، ظهرت لديها أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي قد جذبت عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعاً دون حذف أو تعديل (الملحق/١٥) .

د- ثبات الاختبار :

يعد الثبات أحد المؤشرات المهمة لمعرفة مدى اتساق فقرات الاختبار في قياس السمة أو الخاصية المصمم لقياسها (Ceroher , 1986 , p:25) . ومتى ما كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية ، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً متسقاً وفي ظروف مختلفة ومتباينة القياس فعندئذ يكون الاختبار ثابتاً وهو ، الاتساق والدقة في القياس (كروكر والجينا ، ٢٠٠٩ ، ص١٤٧) . وللتحقق من ثبات الاختبار المستعمل في البحث الحالي أتبعت الباحثة الطريقتين الآتيتين :

١. طريقة التجزئة النصفية : حيث بلغ معامل الارتباط المحسوب بين نصفي الاختبار (٠،٧٨) وعند تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ الثبات (٠،٨٧) .

٢. طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ : بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠،٨٩) .

سابعاً – تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق التجربة :

١. قبل البدء بإجراء التجربة ، زارت الباحثة ثانوية بدر الكبرى ، وكان جدول الحصص (لكل شعبة ثلاث حصص) لمادة التأريخ للصف الخامس الأدبي .

٢. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة في ٢٠١٢/١٠/١٨ ، واستمرت التجربة مدة (١٢) أسبوعاً ، وانتهت التجربة في ٢٠١٣/١/١٦ .

٣. درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها ، وبدأت التدريس الفعلي باستعمال إستراتيجية تسلق الهضبة والطريقة الاعتيادية (التقليدية) .

٤. درست الباحثة المجموعتين (عينة البحث) على وفق الخطط التدريسية المعدة مستخدمة الموضوعات الدراسية نفسها ، الفرق الوحيد هو في الأساليب المتبعة في التدريس .

٥. لقد طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث يوم ٢٠١٣/١/١٦ في الساعة التاسعة صباحاً ، بعد الإخبار المسبق للطالبات بموعد الاختبار .

٦. قامت الباحثة بتصحيح الإجابات بنفسها ، وبما أن الاختبار مكون من أسئلة موضوعية ، اختيار من متعدد (٣٥) فقرة ، وأسئلة مقالية (١٠) فقرات ، فقد خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة في الأسئلة الموضوعية وثلاث درجات للفقرة الواحدة من الأسئلة المقالية تتراوح من (١ إلى ٣) للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة .

ثامناً – الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١- اختبار مان – وتني :

استعملت الباحثة اختبار مان – وتني لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج .

٢- معامل الصعوبة والتميز للفقرات الموضوعية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في العليا} - \text{الإجابات الصحيحة في الدنيا}}{\text{عدد أفراد كلتا المجموعتين}}$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة العليا} + \text{الإجابات في الدنيا}}{\text{عدد أفراد مجموعة واحدة}}$$

(ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص٢٣٤)

٣- معامل الصعوبة والتميز للفقرات المقالية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع درجات أفراد المجموعة العليا} + \text{مجموع درجات أفراد المجموعة الدنيا}}{٢ \times \text{عدد أفراد أحدى المجموعتين} \times \text{مدى التصحيح}}$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات أفراد المجموعة العليا} - \text{مجموع درجات أفراد المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أحدى المجموعتين} \times \text{مدى التصحيح}}$$

ولحساب معامل الصعوبة والتمييز للفقرات المقالية في اختبار التأريخ الأوربي والمعاصر للصف الخامس الأدبي استخدمت الباحثة المعادلة الخاصة بحساب معامل الصعوبة والتمييز للفقرات ذات الإجابات المتدرجة فكانت النتائج كما موضحة في (الملحق/١٦) .

٤- فعالية البدائل الخاطئة :

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي .

$$\text{فعالية البدائل الخاطئة} = \frac{(\text{ن ع م}) - (\text{ن د م})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

ن ع م = عدد الطالبات اللواتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة العليا .

ن د م = عدد الطالبات اللواتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا .

ن = عدد طالبات المجموعتين .

(الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص٩١)

٥- معامل ارتباط سبيرمان – براون : حيث استعملت الباحثة هذه المعادلة لتصبح معامل ثبات الاختبار بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن١ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن٢ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

ن : عدد الطلاب .

س : قيم المتغير الأول (الفردية) .

ص : قيم المتغير الثاني (الزوجية) .

حيث أن :

$$\text{ر ث ك} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{ر} + ١}$$

إذ تمثل :

ر ث ك = معامل الثبات الكلي .

ر = معامل ارتباط بيرسون .

(عاهد وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص٧٦)

معادلة ألفا كرونباخ :

$$\text{معامل (a)} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \{ ١ - \frac{\text{مج ع}^{٢}\text{ هـ}}{\text{ع}^{٢}\text{ ك}} \}$$

إذ تمثل :

ن = العدد الكلي لمفردات الاختبار .

مج ع^{٢} هـ = مجموع بيانات درجات كل مفردة (هـ) .

ع^{٢} ك = تباين الدرجات الكلية في الاختبار .

(علام ، ٢٠٠٦ ، ص١٠٠)

٦- اختبار مربع كاي (كا^{٢}) :

استعملت الباحثــة هذه الوسيلة لمعرفــة دلالات الفـروق بين مجموعتــي البحـث عند التكافـؤ الإحصائــي في متغيـري التحصيـل الدراســي للآباء وللأمهات .

$$\text{كا}^{٢} = \frac{(\text{م} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

م = التكرار الملاحظ .

ق = التكرار المتوقع .

(القرشي ، ٢٠٠٧ ، ص٧٧)

يضم هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي ، وللوصول إلى هدف البحث والتحقق من فرضيتها الصفرية ، حللت الباحثة نتائج بحثها لمعرفة فاعلية استعمال إستراتيجية تسلق الهضبة ، والاختبار التحصيلي ، والطريقة الاعتيادية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ، إذ عولجت النتائج إحصائياً ، من خلال اختبار الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار البعدي ، وكانت نتيجة البحث كما يأتي :

أولاً – عرض النتيجة :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي وتصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ؛ ومن أجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية والتي تنص على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر على وفق إستراتيجية تسلق الهضبة وبين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي " .

اتضح أن القيمة الزائية المحسوبة (٤،١٣٢) أكبر من القيمة الزائية الجدولية (٣،٢٩١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، وجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان – وتني لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان – وتني		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٩٥٣،٥	٣٦،٦٧	٤،١٣٢	٣،٢٩١	دالة
الضابطة	٢٨	٥٣١،٥	١٨،٩٨			

ثانياً – تفسير النتيجة :

من خلال النتائج المعروضة في الجدول(١٠) يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق إستراتيجية تسلق الهضبة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي قد تعزى إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية :

١. إن إستراتيجية تسلق الهضبة (المتغير المستقل) كان لها الأثر الواضح في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية .
٢. عملت إستراتيجية تسلق الهضبة على إبراز دور كل من (المدرسة والطالبة) في آن واحد ، حيث كان دور المدرسة التخطيط والمناقشة والتوجيه ، في حين كان دور الطالبة التلقي والمشاركة والتطبيق لخطوات الدرس .
٣. إن إستراتيجية تسلق الهضبة ، هيأت نشاطات عقلية متنوعة أدت بدورها إلى تحفيز الطالبات لاستيعاب المادة التعليمية أكثر مما هو في الطريقة الإلقائية .
٤. يمكن التعرف من خلال إستراتيجية تسلق الهضبة على خصائص المتعلمات ، ومعالجة الفروق الفردية للطالبات ، وقد ساعد على توزيع أفضل للمتعلمات وهذا أدى بالتالي إلى الحد من تأثير الأعداد الكبيرة للطالبات في القاعة الدراسية وتوفير الوقت والجهد .

وقد جاءت نتيجة البحث متفقة مع ما تنادي به بعض الأدبيات في جعل الطالب محور العملية التعليمية ودور المدرس التوجيه والإرشاد نحو الهدف التربوي المقصود (أبو رياش ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠١) . وعلى الرغم من الاختلاف في الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية والبيئة والمرحلة الدراسية والجنس وغير ذلك فإن نتيجة البحث جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (المشداوي ٢٠١١) ودراسة (الجنديل ٢٠١٢) ودراسة (حسين ٢٠٠٩) حيث أظهرت النتائج " وجود فرق ذي

دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥) بـين متوسـط درجـات المجموعـة الضـابطة وبـين متوسـط المجموعـة التجريبيـة ولصـالح المجموعـة التجريبيـة . ولـم تجـد الباحثـة أي دراسة تختلف مع نتيجة البحث الحالي .

أولاً – الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية :

١. إن إستراتيجية تسلق الهضبة تعمل على تدريب طالبات المجموعة التجريبية على نوع من الانتباه على حل المشكلة بعد تحديدها .
٢. إن إستراتيجية تسلق الهضبة جعلت من الطالبة محوراً للعملية التعليمية ، إذ شجعت على التفاعل الايجابي للطالبات داخل غرفة الدراسة .
٣. إن الطريقة التقليدية أيضاً مفيدة ، وتعطي نتائج جيدة ، وتحقق مستوى علمي ، لكنها لم تعد كافية في تدريس التأريخ .
٤. من خلال مشاركة الطالبات والتأمل في التفكير أصبحت لديهن الاستعداد لمواجهة المشكلات الدراسية التي تحيط بهن .

ثانياً – التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي :

١. اعتماد التدريس على وفق إستراتيجية تسلق الهضبة في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر ولطالبات الصف الخامس الأدبي .
٢. حث المؤسسات التعليمية على ضرورة إلمام مدرسي الدراسات الاجتماعية ومدرساتها بإستراتيجية تسلق الهضبة عند تدريس الطلبة ، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية في التدريس .
٣. الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية للطلبة ، وإعداد المدرسين والمدرسات إعداداً يجعلهم قادرين على استعمال الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس .

ثالثاً – المقترحات :

استكمالاً للبحث وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء :

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات أخرى ، كتنمية التفكير الناقد ، والاتجاه نحو المادة .

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة (الذكور والإناث) معاً .

٣. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مقارنة أثر إستراتيجية تسلق الهضبة مع إستراتيجيات أخرى .

٤. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات كبيرة بهدف تعميمها .

مصادر البحث

أولا – المصادر العربية :

* القرآن الكريم .

١. ابن خلدون ، عبد الرحمن محمد ، (١٩٥٧م) ، **المقدمة** ، مطبعة البيان ، القاهرة .

٢. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن عبد الله بن مكرم (ت ١٣٩٦م) ، **لسان العرب** ، بيروت ، دار صادر ، ١٩٧٨م .

٣. أبو جادو ، صالح محمد علي ، ومحمد بكر ، نوفل ، (٢٠٠٦م) ، **نظرية الذكاء الناجح – الذكاء التحليلي والإبداعي والعلمي ، برنامج تطبيقي** ، دار دي بونو للنشر ، عمان .

٤. ..... ، (٢٠٠٨م) ، **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

٥. ..... ، ومحمد بكر ، نوفل ، (٢٠٠٧م) ، **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٦. أبو حويج ، مروان ، (٢٠٠٦م) ، **المناهج التربوية المعاصرة – مفاهيمها – عناصرها – أسسها وعملياتها** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٧. أبو دية ، عدنان أحمد ، (٢٠١١م) ، **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات** ، ط١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان .

٨. أبو رياش ، حسن محمد ، وغسان يوسف ، قطيط ، (٢٠٠٨م) ، **حل المشكلات** ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن .

٩. ..... وآخرون ، (٢٠٠٩م) ، **أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٠. أبو علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠٠٠م) ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١١. ..... ، (٢٠٠٦م) ، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .

١٢. ..... ، (٢٠٠٩م) ، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٣. أبو لبدة ، سبع محمد ، (١٩٨٥م) ، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط٣ ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

١٤. أشتيوه وآخرون ، فوزي فايز وآخرون ، (٢٠١١م) ، **مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، طبعة أولى ، عمان .

١٥. الأعسر ، علاء الدين ، (٢٠٠٠م) ، **الذكاء الوجداني** ، دار ضياء للطباعة والنشر ، القاهرة .

١٦. الباوي ، حسن حميد حسن ، (٢٠١٢) ، **أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى .

١٧. بدير ، كريمان ، (٢٠٠٨م) ، **التعلم النشط** ، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

١٨. بهجت ، رفعت محمود ، (٢٠٠٤م) ، **أساليب التعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة** ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة .

١٩. التميمي ، عواد ، جاسم محمد ، (٢٠٠٩م) ، **المنهج وتحليل الكتاب** ، مطبعة دار الحوراء ، بغداد ، العراق .

٢٠. التميمي ، محمد طاهر ناصر ، (٢٠٠٥م) ، **أثر استخدام إستراتيجيتي الملخصات العامة وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي**

في مادة التأريخ الحديث ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد .

٢١. جابر ، عبد الحميد وآخرون ، (١٩٩٤) ، **مهارات التدريس** ، دار النهضة ، القاهرة .

٢٢. الجابري ، كاظم كريم ، (٢٠١١م) ، **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، بغداد .

٢٣. جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (١٩٩٩م) ، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط١ ، مطبعة الدكتور ، الأردن .

٢٤. ..... ، (٢٠٠٧م) ، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢٥. الجنديل ، دعاء حسام حسين ، (٢٠١٢م) ، **أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط** ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٦. الحاج ، أحمد علي ، (٢٠٠٢م) ، **التخطيط التربوي** ، دار المناهج ، عمان .

٢٧. الحثني ، عبد المنعم ، (١٩٩١م) ، **موسوعة التحليل النفسي** ، دار مدبولي ، القاهرة ، مصر .

٢٨. الحديدي ، مجيد حميد إبراهيم ، (٢٠١٢م) ، **أثر تدريس التأريخ على وفق إستراتيجية سوم (Swom) في تحصيل طلاب الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٢٩. الحريري ، رافدة ، (٢٠٠٧م) ، **التخطيط الإستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان .

٣٠. الحسناوي ، حاكم موسى عبد خضير ، (٢٠٠٣م) ، **أثر إستراتيجية ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التأريخ** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .

٣١. حسين ، هدى فاضل ، (٢٠٠٩م) ، **أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٣٢. حمادات ، محمد حسين ، (٢٠٠٩م) ، **المناهج التربوية (نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها)** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٣. حميدة ، إمام مختار وآخرون ، (٢٠٠٠م) ، **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام** ، ج٢ ، ط١ ، مكتبة الزهراء الشرق ، القاهرة .

٣٤. الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٣م) ، **تصميم التعليم نظرية وممارسة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، عمان ، الأردن .

٣٥. الخالدي ، جلال خليفة حجي ، (٢٠٠١م) ، **أثر برنامج للمهارات التدريسية في تطوير أداء معلمي مادة التأريخ في المرحلة الابتدائية** ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٦. الخاقاني ، شذى عبد زيد ، (٢٠٠٨م) ، **أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتميزين والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد .

٣٧. الخوالدة ، محمد محمود ، (٢٠٠٧م) ، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعلمي** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٣٨. الـدباغ ، فخـري ، وطاقـة ، مـاهر ، (١٩٨٣م) ، **اختبـار المصـفوفات المتتابعة** ، ط١ ، كلية الطب ، جامعة الموصل .

٣٩. دروزه ، أفنان نظير ، (٢٠٠٥م) ، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٤٠. ..... ، (١٩٨٦م) ، **الصورة النموذجية للتعليم كأداة لتصميم المناهج وتقويمه** ، مجلة النجاح للأبحاث ، ع٣ .

٤١. الدليمي ، إحسان عليوي ، وعدنان محمود ، المهداوي ، (٢٠٠٥م) ، **القياس والتقويم في العملية التعليمية** ، ط٢ ، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة والنشر ، بغداد .

٤٢. الدليمي ، غازي كريم شرموط ، (٢٠١٢م) ، **أثر إستراتيجية (فكر ، شارك) في تحصيل مادة التأريخ والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الإعدادي** ، بغداد / ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٣. دونالد ، أورليخ وريتشارد ، كالاهان وروبرت ، (٢٠٠٣م) ، **إستراتيجيات التعليم والدليل نحو تدريس أفضل** ، ترجمة عبد الله أبو نبعة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

٤٤. الربيعي ، شذى قاسم ، (٢٠٠٣م) ، **أثر علاقة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التأريخ** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد .

٤٥. الروسان ، سليم سلامة وآخرون ، (١٩٩٢م) ، **مبادئ القياس والتطبيقات التربوية والإنسانية** ، ط١ ، المطابع التعاونية ، عمان .

٤٦. زاير ، سعد علي ، وآخرون ، (٢٠١٢م) ، **إستراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج** ، ج١ ، دار المرتضى .

٤٧. ..... ، أسماء تركي داخل ، (٢٠١٣) ، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، ج١ ، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد .

٤٨. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام (١٩٨١م) ، **مناهج البحث التربوي** ، ج١ ، بغداد ، العراق .

٤٩. زيتون ، حسن حسين ، (٢٠٠٣م) ، **استراتيجيات التدريس – رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم** ، عالم الكتب ، القاهرة .

٥٠. السكران ، محمد ، (٢٠٠٠م) ، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٥١. السيد ، عبد الحميد ، (١٩٦٢م) ، **التأريخ في التعليم الثانوي – أهدافه – مناهجه – أسسه** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية .

٥٢. السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٦م) ، **الذكاء** ، دار الفكر العربي ، ط٤ ، القاهرة .

٥٣. شبر ، خليل إبراهيم وآخرون ، (٢٠٠٦م) ، **أساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .

٥٤. الشبلي ، إبراهيم مهدي ، (٢٠٠٠م) ، **التعليم الفعال والتعلم الفعال** ، دار الأمل ، الأردن .

٥٥. شحاته ، حسن ، النجار ، زينب ، (٢٠٠٣م) ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، دار المصرية البنانية ، القاهرة .

٥٦. الشربيني ، فوزي ، وعفت ، الطناوي ، (٢٠٠٦م) ، **إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق** ، المكتبة المصرية للنشر ، مصر .

٥٧. طه محمد ، (٢٠٠٦م) ، **الذكاء الإنساني** ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٣٣٠) ، الكويت .

٥٨. الطبري ، خليل سعيد عبد القادر ، (١٩٨٨م) ، **منهج البحث التاريخي** ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر .

٥٩. الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩م) ، **التدريس الفعال (تخطيطه – مهاراته – إستراتيجياته – تقويمه)** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

٦٠. الطيطي ، محمد حمد ، وآخرون ، (٢٠٠٢م) ، **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وأهدافها وطرائق تدريسها** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٦١. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، (١٩٩٩) ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

٦٢. العامري ، زينب عزيز ، (٢٠٠٦م) ، **أثر استخدام النشاطات العقلية في إستراتيجية تعلم ودراسة طالبات الصف الثاني متوسط وتحصيلهن في الكيمياء** ، مجلة التربية الأساسية ، (حولية أبحاث الذكاء والقدرات العقلية) الجامعة المستنصرية ، ج١ ، العدد٣ .

٦٣. العاني ، بشائر مولود توفيق ، (٢٠٠٧م) ، **أثر استعمال أساليب علاجية في تنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة التأريخ لطالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد .

٦٤. عاهد ، إبراهيم وآخرون ، (١٩٩٨م) ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار ، عمان ، الأردن .

٦٥. العبادي ، أحمد محمد محمود ، (٢٠١٢م) ، **أثر إستراتيجية الصور المتسلسلة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة التأريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى .

٦٦. عباس ، محمد خليل ، (٢٠٠٧م) ، **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٦٧. ..... ، وآخرون ، (٢٠٠٩م) ، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .

٦٨. عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي شهاب ، زنكنة ، (٢٠٠٧م) ، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، مطابع شركة الوفاق ، بغداد ، العراق .

٦٩. عبيد ، ماجد السيد ، وآخرون ، (٢٠٠١م) ، **أساسيات تصميم التدريس** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

٧٠. عبيدات ، ذوقان ، وسهيلة أبو السميد ، (٢٠٠٧م – ١٤٢٨هـ) ، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** ، دار الفكر ، عمان – الأردن .

٧١. العبيدي ، سعيد موسى علوان ، (٢٠٠٥م) ، **مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب مدرسة الموهوبين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية .

٧٢. العتوم ، عدنان يوسف ، وعبد الناصر ، الجراح ، (٢٠٠٧م) ، **تنمية التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

٧٣. العزاوي ، رحيم يونس كرو ، (٢٠٠٧م) ، **مقدمة في البحث العلمي** ، ط١ ، دار دجلة للطباعة ، عمان ، الأردن .

٧٤. العزاوي ، محمد عدنان ، (٢٠١٢م) ، **تقويم أداء مدرسي التأريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفسير التاريخي** ، جامعة ديالى ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٧٥. العزيز ، سعيد عبد ، (٢٠٠٩م) ، **أساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته وطرقه الإحصائية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

٧٦. عفانة ، عزو إسماعيل ، والخزندار ، نائلة نجيب ، (٢٠٠٩م) ، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧٧. عودة ، أحمد سليمان ، حسن ملكاوي ، فتحي ، (١٩٩٢م) ، **أساسيات البحث العلمي** ، ط٢ ، مكتبة الكناني ، أربد ، الأردن .

٧٨. القرشي ، إحسان كاظم شريف ، (٢٠٠٧) ، **الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات الإحصائية** ، مطبعة الديوان ، بغداد ، ط١ .

٧٩. قطاوي ، محمد إبراهيم ، (٢٠٠٧م) ، **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان .

٨٠. قطيط ، غسان يوسف ، (٢٠١١م) ، **الاستقصاء** ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان .

٨١. الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، (٢٠٠٧م) ، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات** ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٢. الكبيسي ، وهيب مجيد ، (٢٠١١م) ، **طرائق البحث العلمي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، مكتبة اليمامة للطباعة والاستنساخ ، بغداد ، العراق .

٨٣. كروكر ، ليندا ، جيمز ، الجين ، (٢٠٠٩م) ، **نظرية القياس التقليدية والمعاصرة** ، ترجمة دعنا ، زينات يوسف ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٨٤. مرعي ، توفيق ، ومحمد محمود الحيلة ، (٢٠٠٢م) ، **طرائق التدريس العامة** ، ط١ ، عمان .

٨٥. ..... ، (٢٠٠٥م) ، **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٦. ..... ، (٢٠٠٩م) ، **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)** ، دار المسيرة ، عمان .

٨٧. المسعودي ، السعيد رزق حجاج ، (د–ت) ، (١٩٨٤م) ، **مناهج البحث التاريخي** .

٨٨. مصطفى ، إبراهيم وآخرون ، المعجم الوسيط ، (١٩٦١م) ، **مجمع اللغة العربية** ، مطبعة باقري ، طهران ، إيران .

٨٩. ملحم ، سامي محمد ، (٢٠٠٢م) ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

٩٠. ..... ، (٢٠٠٥م) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٩١. المنشداوي ، علي حطاب مشتت ، (٢٠١١م) ، **أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٩٢. المنشدي ، محمد عبد الكريم طاهر ، (٢٠٠٧م) ، **الاختبار المفضل لقياس ذكاء طلبة الجامعة في ضوء الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٣. الموسوي ، عبد الله حسن ، (٢٠٠٢م) ، **بعض التجارب العالمية المعاصرة في إعداد المعلم (التجربة) الطريقة** ، المؤتمر القطري الثاني لكلية التربية – ابن رشد ، عدد خاص من مجلة الأستاذ .

٩٤. نوفل ، محمد بكر ، ومحمد قاسم ، سعيفان ، (٢٠١١م) ، **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٩٥. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد ، والدليمي ، طه علي حسين ، (٢٠٠٨م) ، **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٩٦. وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، (١٩٨٩م) ، المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر ، بغداد ، للفترة من ١٤–١٧ كانون الأول ، التقديم والامتحانات والإرشاد والتوجيه وثيقة (٤) .

٩٧. الوكيل ، حلمي أحمد ، وحسين بشير محمود ، (٢٠٠١م) ، **الاتجاهات الحديثة في التخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٩٨. الانترنت ، (٢٠٠٢م) ، **أهمية التغذية الراجعة من قبل المعلم** ، مجلة منتدى الإمارات ، نت .

ثانياً – المصادر الأجنبية :

- Anderson . M , Perliis . D.R. (2005) : Logic self – awarenss and self improrement : The metacoghitive loop and the problem of brittleness logic and compatation , 5 (1) .
- Bloom , B , S , and other : Handbook on formative and summative of student learning evaluation New york , McGraw – Hill , (1977)
- Ceroher , Land Al-gianj (1986) : An introduction to classical modern test theary . New york : C.B.S. college publishing .
- Frederick , G Brown and other .. (1987) : measuring classroom a achievement . New york .
- Kirk , R. (2000) . " A study of the USA a private chat room to increase reflective thinking in pri-service teachers " . college student journal . 34 (1) . 115-122 .
- Merrill , M.D. , Reigeluth , C.M , 1979 , " The instruction al quality profile : A curriculum evaluation and design tool " . in H.F. Oneil , Sr. , ed . procedure for instructional systems develop-ment , New york , Academic press .
- Parker , W.C (2001) : Social studies in elementary education . New Jersey : Merrill prentice Hall .
- Scannell Learning Theories : An Educational perspective . New york , Merrill , (1975) .